



Universidade de Lisboa
Faculdade de Motricidade Humana



Relatório de Estágio

Intervenção no Centro de Apoio ao Desenvolvimento Infantil – CADIn –

Relatório elaborado com vista à obtenção do Grau de Mestre em Reabilitação
Psicomotora

Orientador: Professora Doutora Ana Isabel Amaral do Nascimento Rodrigues de
Melo

Júri:

Presidente:

Doutor Vítor Manuel Lourenço da Cruz, professor auxiliar da Faculdade de
Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Vogais:

Doutora Ana Isabel Amaral Nascimento Rodrigues de Melo, professora
auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Doutora Ana Luísa Dias Quitério, professora auxiliar da Faculdade de
Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Maria de Vasconcelos e Horta Caldeira Quaresma
2017

Agradecimentos

Agradeço à Professora Doutora Ana Rodrigues pela disponibilidade e atenção prestada ao longo deste tempo.

A toda a equipa do CADIn pela disponibilidade, partilha de experiências e apoio oferecido.

Em especial à Doutora Leonor Ribeiro por me acompanhar durante todo o processo de estágio, pela orientação e feedback constante, partilhando experiências e conhecimento.

À Doutora Sandra Pinho pela receção e inclusão nesta equipa.

À Doutora Joana Horta, Doutora Susana Lúcio e Doutora Magda Alves pela confiança e apoio demonstrado, assim como pelas oportunidades de aprendizagem que me proporcionaram.

Às crianças e jovens por me permitiram momentos de aprendizagem constantes, assim como às suas famílias pela confiança.

À minha família e amigos pelo apoio constante e encorajamento para superar as minhas dificuldades.

Resumo

O presente relatório apresenta o estágio realizado no Centro de Apoio ao Desenvolvimento Infantil (CADIn) no ano letivo 2015/2016. O trabalho desenvolvido no centro pela estagiária foi maioritariamente com crianças no âmbito das Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE), tendo tido contacto também com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID), Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e problemas de comportamento. Este estágio consistiu essencialmente na avaliação para despiste de DAE, com instrumentos específicos que permitem a elaboração de planos de intervenção e concretização da intervenção psicomotora, na maioria dos casos em contexto sala, ou ginásio. Assim, este relatório encontra-se dividido em duas partes. A primeira apresenta um enquadramento da prática profissional, que compreende uma revisão de literatura das DAE, que inclui a sua definição, características mais frequentes, comorbilidades, diagnóstico e intervenção, de maneira a fundamentar os casos acompanhados, e um enquadramento institucional, para a contextualização da atividade desenvolvida. Na segunda parte, são apresentados os objetivos e organização do estágio, assim como é referenciado o processo de intervenção, desde avaliações desenvolvidas a casos acompanhados, com enfoque nos estudos de casos, e ainda outras atividades complementares desenvolvidas no centro.

Palavras-chave: Dificuldades de Aprendizagem Específicas, Avaliação, Planeamento, Intervenção Psicomotora, Estudo de casos.

Abstract

This report presents the internship held at the Centro de Apoio ao Desenvolvimento Infantil (CADIn) in the academic year of 2015/2016. The work developed by the intern was mainly with children in the scope of Learning Disabilities (LD), including also contact with Intellectual and Developmental Disabilities (IDD), Autism Spectrum Disorder (ASD) and behavioral problems. This internship consisted essentially on assessments for the diagnosis of LD, using specific instruments that support the elaboration of intervention plans and the psychomotor intervention, that happened, in most cases, in a room, or gymnasium. In this way, this report is divided into two parts. The first part presents a framework of professional practice, which contains a review of the LD literature, including its definition, more frequent characteristics, comorbidities, diagnosis and intervention, in order to substantiate the accompanied cases, and an institutional framework for the contextualization of the developed activity. The second part presents the objectives and organization of the internship, as well as the intervention process, from developed assessments to accompanied cases, with focus on case studies, and other complementary activities developed at the center.

Keywords: Learning Disabilities, Assessment, Planning, Psychomotor Intervention, Case Studies.

Índice

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	ii
Abstract.....	iii
Índice.....	iv
Índice de Tabelas	vi
Índice de Figuras	vi
Abreviaturas.....	vii
Introdução.....	1
Enquadramento da Prática Profissional.....	2
1- Revisão de Literatura – Dificuldades de Aprendizagem Específicas.....	2
1.1 - Leitura e Escrita	2
1.2 – Definição das DAE	4
1.3- Características das DAE.....	6
1.4 - Comorbilidades	9
1.5 - Diagnóstico	9
1.6 - Metodologias de intervenção.....	12
1.7 - Intervenção psicomotora nas DAE	20
2 - Enquadramento Institucional – CADIn	22
2.1 - Caracterização da Instituição	22
2.2 - População-Alvo.....	23
2.3 - Equipa técnica e núcleos de intervenção.....	23
2.4 - Intervenção Psicomotora no CADIn	25
Realização da prática profissional	26
1- Objetivos do estágio	26
2- Descrição e organização das etapas do estágio	28
3- Horário de estágio	30
4- Processo de Intervenção.....	32
4.1- Avaliação.....	32
4.2- Acompanhamento.....	36
4.3- Estudo de casos	38
5- Atividades complementares de formação.....	65
5.1- Reuniões	65

5.2- Atividades propostas pela instituição	65
5.3- Atividade em grupo	67
5.4 - Relação com famílias e comunidade	68
6 - Dificuldades e Limitações.....	70
Conclusão	72
Referências Bibliográficas.....	74
Anexos.....	78
Anexo A – Avaliação inicial e final da B.	78
Anexo B – Jogo Consciência fonológica	82
Anexo C – Jogo de adivinhar a palavra do outro jogador.....	83
Anexo D – Jogo das letras atrás das costas	84
Anexo E – Planos de sessões da B.	85
Anexo F – Jogo da caça ao tesouro.....	101
Anexo G – avaliação inicial e final do J.	102
Anexo H – Folha de automonitorização da atenção do J.	106
Anexo I – Atividade de escolher atividades aleatoriamente	107
Anexo J – Jogo da memória com ditongos	108
Anexo K – Dominó dos sons	109
Anexo L – Loto dos sons	110
Anexo M – Planos de sessões do J.	111
Anexos N – Desenho J.	130

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Objetivos do contrato de aprendizagem do CADIn.....	26
Tabela 2- Horário de estágio.....	30
Tabela 3 - Descrição dos casos acompanhados.....	37
Tabela 4 - Objetivos Gerais e Específicos para a Leitura	41
Tabela 5 - Objetivos Gerais e Específicos para a Escrita	41
Tabela 6 - Objetivos Gerais e Específicos para a Atenção.....	41
Tabela 7 - Sessão-tipo	42
Tabela 8 - Exemplo de um plano de sessão da B.....	44
Tabela 9 - Resultados da avaliação inicial e final.....	47
Tabela 10 - Objetivos Gerais e Específicos para a Linguagem Oral	52
Tabela 11 - Objetivos Gerais e Específicos para a Leitura	52
Tabela 12 - Objetivos Gerais e Específicos para a Escrita	53
Tabela 13 - Objetivos Gerais e Específicos para a Atenção.....	53
Tabela 14 - Exemplo de um plano de sessão do J. em contexto sala.....	55
Tabela 15 - Exemplo de um plano de sessão do J. em contexto ginásio.....	57
Tabela 16 - Resultados da avaliação inicial e final.....	60

Índice de Figuras

Figura 1 - A Linguagem (Hallahan et al, 2005)	5
---	---

Abreviaturas

ALEPE - Avaliação da Leitura em Português Europeu
APA - American Psychiatric Association
CADIn – Centro de Apoio ao Desenvolvimento Infantil
DAE – Dificuldades de Aprendizagem Específicas
DID – Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais
EER – Educação Especial e Reabilitação
MABC - Bateria de Avaliação do Movimento para crianças
NAIA – Núcleo da Adolescência e Idade Adulta
NIE – Núcleo de Idade Escolar
NIPE – Núcleo da Idade Pré-Escolar
NJCLD - National Joint Committee on Learning Disabilities
PALPA-P - Provas de Avaliação do Processamento da Linguagem e da Afasia em Português
PEA – Perturbação do Espectro do Autismo
PEERAMID - Pediatric Examination of Education Readiness at Middle Childhood
PEEX - Pediatric Early Elementary Examination
PEI – Plano Educativo Individual
PEL – Perturbação Específica da Linguagem
PHDA – Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção
PRP – Prova de Reconhecimento de Palavras
RACP – Ramo de Aprofundamento de Competências Profissionais
TSEER – Técnico Superior de Educação Especial e Reabilitação

Introdução

O presente relatório de estágio insere-se no âmbito do Ramo de Aprofundamento de Competências Profissionais (RACP), que está integrado no Plano Curricular do 2º ano de Mestrado em Reabilitação Psicomotora, pela Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

De acordo com o regulamento do RACP, o estágio tem como objetivos gerais ganhar competências a nível da intervenção psicomotora, da relação com outros profissionais e comunidade, estimulando o conhecimento aprofundado no âmbito da Reabilitação Psicomotora.

O estágio teve lugar no Centro de Apoio ao Desenvolvimento Infantil (CADIn), situado em Cascais, dedicado à atividade clínica e investigação relativamente às perturbações do neurodesenvolvimento. A estagiária foi inserida no Núcleo de Idade Escolar (NIE), com contacto, maioritariamente, com Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE), mas também com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção (PHDA) e Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID). Para além disso, a estagiária participou em reuniões, formações e atividades propostas pelo centro.

Este relatório pretende dar a conhecer o trabalho desenvolvido pela estagiária ao longo do ano letivo 2015/2016, e encontra-se organizado em duas partes, o Enquadramento da Prática Profissional e Realização da Prática Profissional. Na primeira está inserido um enquadramento teórico, acerca das DAE da leitura e escrita, que irá fundamentar o trabalho prático observado e desenvolvido durante o estágio com a maioria dos casos acompanhados, inclusive os estudos de casos, e uma caracterização da instituição em causa, o CADIn. Na segunda parte deste relatório, realização da prática profissional, estão descritos os objetivos do estágio e as etapas do estágio, também é apresentado o horário de estágio, assim como o processo de intervenção, que inclui a avaliação, com os instrumentos que são utilizados no centro, o acompanhamento de casos e os estudos de casos, ainda as atividades complementares de formação e, finalmente, as dificuldades e limitações sentidas durante este período de estágio.

Enquadramento da Prática Profissional

O Enquadramento da Prática Profissional inclui uma revisão de literatura cujo tema são as Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE), assim como um enquadramento da prática profissional.

1- Revisão de Literatura – Dificuldades de Aprendizagem Específicas

Na revisão de literatura será desenvolvido o tema das DAE da leitura e escrita, para uma melhor contextualização da atividade desenvolvida no estágio. Desta forma, são abordados os processos de leitura e escrita, sendo estes essenciais para compreender dificuldades a estes níveis. Seguidamente, será desenvolvido este conceito de DAE, referindo também as suas características mais frequentes, comorbilidades, com especial enfoque na comorbilidade com PHDA, e, ainda, o processo de diagnóstico. Serão desenvolvidas também as metodologias de intervenção, estando aqui incluída a intervenção precoce e a intervenção a nível escolar. Finalmente, é abordado o tema da intervenção psicomotora nas DAE.

1.1 - Leitura e Escrita

Os processos de leitura e escrita consistem em formas de expressão da linguagem, sendo essas, mais especificamente, formas de descodificar e codificar determinada mensagem, através de um conjunto de sinais convencionais (Rebelo, 2001).

A leitura consiste no ato de retirar um significado de um conjunto de sinais gráficos e integra vários fatores, desde os psicomotores, que inclui a oculomotricidade, estruturação espacial (perceção de formas, diferenças entre letras) e temporal (respeitar a sucessão de palavras numa frase, sem saltar ou adicionar letras ou palavras), os percetivos, que inclui a discriminação auditiva, e envolvem o reconhecer e interpretar determinado estímulo, e os cognitivos, especificamente a atenção e a memória nos processos de simbolismo (associar símbolos espaciais a auditivos) e compreensão (Alliende e Condemarín, 2005; Lièvre e Staes, 2012; Rebelo, 2001; Sucena e Castro, 2008).

Ainda integra também os fatores linguísticos, que se baseiam na manipulação das capacidades comunicacionais, criando estratégias para processar de forma eficaz um estímulo recebido. Associado a este fator, encontramos a consciência fonológica, que se designa como a capacidade metalinguística de reconhecer as características de determinada palavra (rimas, sílabas, fonemas). É referido que esta capacidade está

associada ao rendimento da leitura, compreendendo que as palavras são constituídas por fonemas (os sons, unidades mais pequenas da linguagem), sendo representados pelos grafemas (representação escrita dos sons), e que juntando-os criamos as palavras, ao que se designa por princípio alfabético (Alliende e Condemarín, 2005; Rebelo, 2001; Sucena e Castro, 2008).

O processo de leitura está associado às características de cada tipo de texto lido (desde narrativo, informativo, cartas, etc), e ainda com a forma como é produzido esse texto, tendo em atenção o vocabulário, ortografia e estruturas linguísticas (Alliende e Condemarín, 2005; Rebelo, 2001). É através da leitura que reconhecemos e memorizamos as palavras em termos visuais, o que é explicado pelo modelo de dupla-via. Este modelo pressupõe duas vias de acesso léxico, uma via fonológica ou indireta, onde é necessária a aplicação de regras para converter grafemas em fonemas (necessária para palavras desconhecidas), e uma via direta ou léxica, que reconhece a palavra como um todo, através da memória dessa palavra (Citolier, 1996 cit in Cruz, 2007; Cruz, 2007).

Esse reconhecimento das palavras será, desta forma, essencial para a continuação desse processo de leitura, assim como para a escrita. A recuperação desse processo de memorização é facilitada com a própria escrita, sendo por isso, tão importante nos hábitos de estudo (Alliende e Condemarín, 2005; Rebelo, 2001).

Desta maneira, é possível verificar que a leitura e a escrita estão interligadas, sendo que o desenvolvimento de uma delas leva ao melhor desempenho da outra (Alliende e Condemarín, 2005). Para além disso, ambas requerem várias habilidades, como o conhecimento de regras ortográficas, sintaxe, vocabulário (Alliende e Condemarín, 2005; Rebelo, 2001).

A escrita, para além de ser um meio de recuperação de palavras memorizadas, é também uma forma de expressão da criatividade e afetividade. Este processo envolve diversas habilidades, tornando-se em algo complexo, desde psicomotoras, que inclui o tónus postural, tónus e coordenação do membro superior, coordenação oculo-manual, esquema corporal (perceção correta dos dedos), lateralidade, estruturação espacial (distinção de formas das letras e copiá-las), estruturação temporal (ritmo, velocidade e sucessão) e motricidade fina (segurar e movimentar o objeto de escrita), e cognitivas, especificamente a atenção e a memória, nos processos de simbolismo (associar um fonema a um grafema), compreensão e composição (Alliende e Condemarín, 2005; Lièvre e Staes, 2012; Rebelo, 2001).

Para uma melhor aprendizagem da leitura e escrita, é essencial ter em consideração algumas habilidades, desde a linguagem expressiva e recetiva, seguindo instruções

verbais e comentando aquilo que se vai presenciando, habilidades perceptivas visuais, analisando imagens complexas e entendendo a mensagem transmitida, conceito de palavras, nomear os objetos, saber que se representam por letras juntas e associar a palavra a uma imagem, e ainda o controlo de movimentos dos olhos e mãos para processamento do texto, tendo conhecimento da ordem de leitura, acompanhada com as mãos e com a visão (Clay, 1991 cit in Alliende e Condemarín, 2005; Lièvre e Staes, 2012).

1.2 – Definição das DAE

As DAE têm sido um conceito em crescimento, no sentido em que tem feito parte de variados estudos, e começou a ser estudado a partir da necessidade de entender as dificuldades de determinados alunos, especificamente nas áreas da escrita, leitura e cálculo (Correia, 2004; Rebelo, 2001). São intrínsecas ao indivíduo, persistem durante toda a vida, e representam um grupo heterogéneo de dificuldades apresentadas em diferentes tarefas académicas, ou seja, na aquisição de habilidades que envolvem o ouvir, falar, ler, escrever, pensar e o calcular. Estão associadas a uma disfunção no Sistema Nervoso Central, que afeta funções específicas do cérebro responsáveis pelas capacidades de receber, guardar, processar, recuperar e transmitir informação. Observa-se uma discrepância entre o potencial do indivíduo para a aprendizagem e o que realmente este atinge (aproveitamento), e estas dificuldades podem ainda coexistir com outros problemas, como comportamentais, sociais, sensoriais ou emocionais, não se devendo a esses (Cortiella e Horowitz, 2014; Correia, 2008; Cruz, 2009; Hallahan, Kauffman e Lloyd, 1999; Lerner, 2003; National Joint Committee on Learning Disabilities [NJCLD], 1990).

A definição das DAE tem vindo a ser reformulada ao longo do tempo, sendo que existem determinados fatores que são referidos por vários autores, sendo esses a fraca realização ao nível da leitura, escrita e aritmética, as diferenças intra-individuais (dificuldades aparecem em apenas uma ou algumas áreas), dificuldades causadas por uma disfunção cerebral e exclusão de outras condições, como Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID), perturbações sensoriais, emocionais ou perturbações motoras (não tendo apraxia – incapacidade - mas podendo ter dispraxia - ter dificuldades na integração, elaboração ou expressão motora). São ainda referidas como dificuldades que persistem ao longo da vida, podendo afetar as relações sociais, e a existência de comorbilidades (Fonseca, 2010; Hallahan, Lloyd, Kauffman, Weiss e Martinez, 2005).

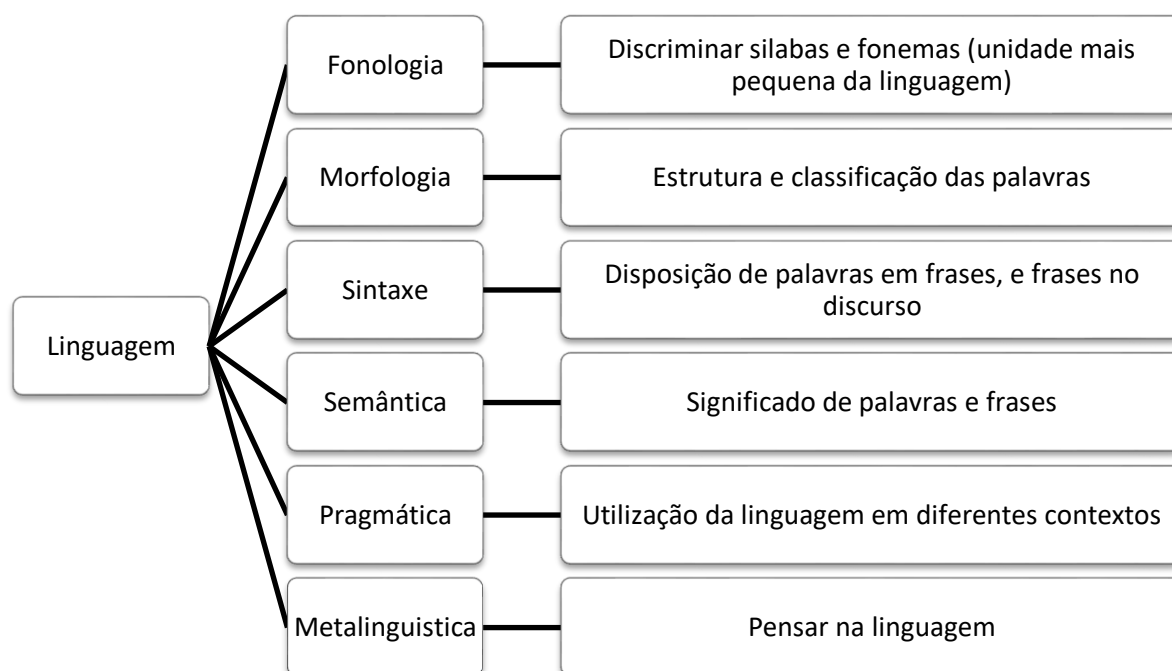
Em termos de etiologia ainda existe controvérsia, não se conhecendo ao certo qual a sua causa. No entanto, existem determinados fatores, apontados pela maioria dos investigadores, que vão interferir no desenvolvimento e maturação do Sistema Nervoso

Central, e que poderão levar a estas DAE, sendo essas disfunções neurológicas mínimas, atrasos no desenvolvimento, questões genéticas e hereditárias, fatores teratogênicos (agentes, como álcool ou drogas, que podem causar malformações do feto), fatores pré e peri natais (doença ou malnutrição materna, parto longo, prematuridade, privação de oxigênio), fatores médicos (diabetes, meningite) e fatores ambientais e sociais (privação nutricional, exposição a substâncias tóxicas, parentalidade, condições socioeconômicas), sendo umas com maior ou menor influência que outras (Cortiella e Horowitz, 2014; Fonseca, 1999; Hallahan et al, 1999; Rebelo, 2001).

Para melhor compreender as DAE da leitura e escrita é essencial conhecer a base comum entre todas, sendo essa a linguagem. Esta é importante pois é utilizada no dia-a-dia por todos, existindo uma necessidade de conhecimentos linguísticos em todas as áreas acadêmicas, e sendo uma das áreas-problema mais comuns nos alunos (Hallahan et al, 2005; Lerner, 2003).

A linguagem pode dividir-se em recetiva, que compreende o ouvir, identificar os sons, reconhecer e compreender as diferentes palavras e frases e compreender a mensagem, e expressiva, que implica a produção de linguagem, colocando os sons por ordem certa para formar palavras, e palavras em frases (Hallahan et al, 2005). Ainda é possível dividir a linguagem como é demonstrado na Figura 1.

Figura 1 - A Linguagem (Hallahan et al, 2005)



Um aluno com DAE da leitura e escrita poderá ter dificuldades em uma ou mais destas categorias apresentadas na figura 1 (Hallahan et al, 2005).

As DAE, com uma prevalência entre 5 e 15% dos alunos em idade escolar, caracterizam-se pelos problemas ao nível de três áreas académicas: leitura, escrita e matemática, sendo que um aluno não tem de apresentar necessariamente dificuldades nestas três áreas, podendo afetar todas as disciplinas escolares, que envolvem essas capacidades (American Psychiatric Association, 2013; Cruz, 2011; Ribeiro, 2010).

Na leitura, o aluno pode mostrar dificuldades ao nível da consciência fonológica, princípio alfabético, descodificação, fluência leitora, compreensão, sintaxe e semântica. As dificuldades da aquisição destas competências de leitura são designadas por **Dislexia**, sendo esta a DAE mais prevalente. Na escrita, poderão existir dificuldades ao nível da formação da letra e fluência de escrita (grafismo), da codificação e da composição. Podem ter dificuldades ainda na planificação, revisão e organização. Denomina-se **Disgrafia** a DAE associada aos grafismos, e que pode provir de problemas ao nível da motricidade fina, que leva a uma não eficiência na produção de letras e formas, cansaço rápido aquando tarefas de escrita ou desenho, espaçamento inconsistente entre letras e palavras, dificuldade em escrever ou desenhar dentro de margens e em organizar ideias no papel. A **Disortografia** está associada aos erros ortográficos ao nível da codificação. Na Disortografia são típicos erros disfonéticos (associados aos fonemas), nas regras ortográficas (e.g. ss/s, j/g), trocas percetivo-visuais (e.g. n/m, p/q), regras gramaticais (acentuação, pontuação), omissão, adição, inversão, aglutinação e separação de palavras (Hallahan et al, 2005). Finalmente na Matemática, as dificuldades são relativas à aprendizagem e compreensão das competências básicas da aritmética (sentido de número, cálculo e resolução de problemas), geometria e álgebra. A **Discalculia** consiste na DAE associada a estas competências matemáticas, desde o contar, aos cálculos matemáticos, às medidas, tempo, contar dinheiro e estimar quantidades, e estratégias para resolver problemas (Cortiella e Horowitz, 2014; Cruz, 2009; Fletcher, Lyon, Fuchs e Barnes, 2007; Hallahan et al, 2005; Lerner, 2003).

Para além das dificuldades mencionadas relativamente às habilidades académicas, existem outras características comuns nas DAE, que serão apresentadas de seguida (APA, 2013).

1.3- Características das DAE

Existem determinadas características que aparecem com maior frequência nas DAE, no entanto, nem todos os indivíduos têm de ter obrigatoriamente todas estas. Para além disso,

as dificuldades poderão expressar-se de forma distinta de indivíduo para indivíduo (Cruz, 2011; Lerner, 2003). Neste sentido, serão mencionadas as características mais frequentes nas DAE, não descartando a importância da análise das mesmas de cada indivíduo, de forma a servir de base para um diagnóstico adequado, assim como fornecer ferramentas para futuras intervenções.

Desta maneira, são referidas dificuldades na linguagem oral (ouvir, falar), na identificação e discriminação de estímulos auditivos e visuais (figura-fundo, completar figuras, constância da forma, posições no espaço, coordenação oculo-manual) e dificuldades psicolinguísticas (compreensão do significado das palavras, frases e textos, seguir instruções, sequências temporais, vocabulário). Ainda dificuldades na atenção seletiva e mantida (dificuldade em distinguir os estímulos irrelevantes dos relevantes, dispersam com facilidade), e nas funções executivas, que incluem o planeamento, organização, o desenvolver e utilizar estratégias para a resolução de problemas, memorizar detalhes e gerir o tempo e espaço (Cortiella e Horowitz, 2014; Cruz, 2011; Fonseca, 1999; Fonseca, 1984; Hallahan et al, 1999; Lerner, 2003; Rebelo, 2001).

Não sendo típico nesta população, aquando associados a outras dificuldades poderão ainda estar presentes problemas psicomotores, sendo que a psicomotricidade está associada à maturação do Sistema Nervoso Central, tais como a impulsividade, excesso de atividade motora, ou o contrário, hipoatividade, o equilíbrio, a postura, a lateralidade, a imagem do corpo, a estrutura espaço-temporal (orientar-se no espaço e tempo, e reconhecer diferenças na execução espacial de letras ou números), a praxia global e a praxia fina (Binder e Michaelis, 2006; Cortiella e Horowitz, 2014; Cruz, 2011; Fonseca, 2007; Fonseca, 1999; Fonseca, 1984; Hallahan et al, 1999; Lerner, 2003; Rebelo, 2001). São ainda referidas possíveis dificuldades ao nível da leitura de linguagem corporal e pistas sociais (Cortiella e Horowitz, 2014).

As dificuldades a nível académico podem gerar tristeza e desmotivação por parte dos alunos, o que, conseqüentemente, poderá ter impacto a nível emocional (instabilidade emocional, baixa autoestima), comportamental (pouca resistência à frustração) e social, tendo uma perceção negativa em relação à aceitação pelos seus pares, isolando-se e evitando interagir socialmente com estes (Cortiella e Horowitz, 2014; Fonseca, 2007; Hallahan et al, 2005; Ribeiro, 2010).

Todas estas características mencionadas dependem do estágio de desenvolvimento que o indivíduo se encontra. Desta forma, é importante desde já ter em consideração os fatores pré e perinatais e os antecedentes familiares. Antes dos 6 anos o indivíduo poderá apresentar um atraso no desenvolvimento conceptual e cognitivo, com possíveis

dificuldades na compreensão auditiva (discriminação de palavras, compreensão, retenção de informação), fala (vocabulário, fluência), percepção visual (discriminação, coordenação visuomotora, posição relativas no espaço), orientação (espacial, imagem do corpo, lateralidade, ritmo), psicomotricidade (tonicidade, postura, coordenação, equilíbrio, lateralidade, estruturação e organização do espaço e tempo, ritmo, imagem do corpo, motricidade fina), criatividade (espontaneidade, exploração) e comportamento social (cooperação, atenção, organização, cumprimento de tarefas), que poderão auxiliar na identificação de uma DAE. No pré-escolar é possível observar alguns sinais como a desatenção, o desinteresse em rimas, a contar, na divisão silábica ou a escrever o nome, dificuldade na imitação, na nomeação rápida, em juntar sons ou completar palavras ou frases simples, confusão com pares de palavras que soam iguais e dificuldade na memorização e reprodução de números, sílabas, palavras ou lengalengas (Cruz, 2011; Fonseca, 2007; Fonseca, 1999; Fonseca, 1984; Lerner, 2003; Mulas e Morant, 1999; Rebelo, 2001; Ribeiro, 2010).

Aquando a entrada no 1º ciclo, as exigências vão aumentando progressivamente e as suas dificuldades vão-se tornando cada vez mais evidentes (Mulas e Morant, 1999). Desta maneira, nos primeiros anos de escolaridade, estes alunos poderão demonstrar relutância em ir à escola, dificuldade em aprender palavras novas, nomear e identificar letras e sílabas, dificuldade na grafomotricidade (copiar, escrever, colorir, recortar), nos sons das letras, na psicomotricidade e na organização do material. No 3º e 4º ano de escolaridade, começam também a revelar uma leitura hesitante, adições, omissões, substituições e inversões de letras, dificuldades em recontar e identificar elementos de um texto, em desenvolver conclusões e fazer ditados de palavras e pseudopalavras. No 2º e 3º ciclos, poderão surgir dificuldades ao nível dos hábitos de estudo e do comportamento (Fonseca, 2007).

Sendo que as DAE persistem ao longo da vida, e com as exigências ao nível do currículo cada vez mais elevadas, no secundário estes alunos poderão apresentar problemas emocionais, sociais e de auto-conceito. Na vida adulta, muitos já criaram estratégias de forma a superar as dificuldades existentes, no entanto, noutros pode-se ainda verificar dificuldades na leitura ou escrita, socialização e autoestima (Fonseca, 2007; Lerner, 2003). Algumas das características anteriormente mencionadas poderão, muitas vezes, levar-nos a outros diagnósticos, sendo por isso, crucial distinguir diferentes tipos de dificuldades, assim como entender a existência de comorbilidades.

1.4 - Comorbilidades

Hallahan et al (2005) referem que aproximadamente 30% dos alunos com DAE estão diagnosticadas com outro tipo de condições, como Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção (PHDA), depressão e dificuldades ao nível da linguagem. O DSM-5 (APA, 2013) refere ainda, para além da PHDA e Perturbações Específicas da Linguagem (PEL), comorbilidades com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), ao nível do neurodesenvolvimento, e também relativa a perturbações mentais, como Ansiedade, Depressão e Bipolaridade. Estas comorbilidades poderão dificultar o diagnóstico de DAE, pois estas interferem nas várias atividades do dia-a-dia, incluindo as aprendizagens.

É importante referir que caso se verifique que as dificuldades académicas provêm de alguma dessas condições anteriormente referidas e não de uma DAE, não deve ser feito o diagnóstico de DAE (APA, 2013).

A comorbilidade mais frequente e mais referida pela literatura é entre a DAE e PHDA (Cortiella e Horowitz, 2014; Fonseca, 2007; Lerner, 2003). Esta é uma perturbação do desenvolvimento caracterizada pelas áreas de desatenção, impulsividade e excesso de atividade motora, cujos sintomas vão sendo diferentes ao longo dos estágios da vida, persistindo na vida adulta, afetando todas as suas áreas, desde a comportamental, social, educacional e, mesmo, familiar (APA, 2013; Barkley, 2006; DuPaul e Stoner, 2014; Lerner, 2003; Rodrigues, 2003). São frequentes as dificuldades na regulação de comportamento, em jogos ou situações que envolvam cooperação com pares, em pensar antes de agir, na resolução de problemas, em seguir rotinas, na organização, a completar ou manter-se muito tempo nas tarefas, a lembrar-se de determinada informação, a manter a atenção, a manter-se quieto e esperar pela sua vez (Barkley, 2006; Lerner, 2003; Rodrigues, 2003). O conhecimento dos critérios de diagnóstico de cada uma das condições é uma forma de distinção ou compreensão destas e, desta forma, de seguida será aprofundado a questão do diagnóstico.

1.5 - Diagnóstico

Muitas vezes, para o diagnóstico das DAE, poderá existir alguma dificuldade em distinguir entre a existência de uma comorbilidade com a PHDA ou se as características da PHDA presentes são apenas consequências das DAE. Ou seja, os alunos poderão adotar certos comportamentos de impulsividade ou desatenção pela frustração causada pelas falhas constantes aquando as suas aprendizagens, ou então poderá acontecer o contrário, problemas ao nível das aprendizagens poderão aparecer devido a dificuldades de atenção (APA, 2013; Hallahan et al, 2005).

Por essa razão, é importante observar e compreender os comportamentos e avaliar as várias áreas do aluno e em todos os contextos, desde a escola a casa. É crucial a avaliação de aspetos cognitivos, assim como observar as respostas à intervenção (APA, 2013; DuPaul e Stoner, 2014; Fonseca, 1984; Komar, 2001). É necessário ainda conhecer os diferentes sintomas e sinais, ter formação e experiência com estes diagnósticos, assim como comunicar com outros profissionais e pessoas que acompanham o desenvolvimento do aluno (Hallahan et al, 2005; Komar, 2001).

As DAE são diagnosticadas usualmente, na altura da entrada do aluno no 1º ciclo, quando são visíveis dificuldades nas aprendizagens ao nível da Língua Portuguesa e/ou Matemática, que influenciarão, conseqüentemente, as restantes áreas curriculares (APA, 2013; Cruz, 2011; Ribeiro, 2010). É importante que esse diagnóstico seja desenvolvido precocemente, assim como o início da terapia, de forma a prevenir possíveis dificuldades futuras (Berninger e May, 2011; Cortiella e Horowitz, 2014).

O diagnóstico procura entender quais as dificuldades em questão, encontrar os momentos em que estas acontecem no desenvolvimento do indivíduo e tentar compreender de onde poderão advir. Desta forma, o diagnóstico torna-se uma ferramenta para uma intervenção adequada (Rebelo, 2001).

Inicia-se um diagnóstico com uma fase de despistagem, com características globais que sejam identificadas por observação de pessoas próximas e, posteriormente, por profissionais, como forma de identificar fatores de risco e prevenir. No caso das DAE é importante este despiste para que os professores se encontrem mais alerta, de forma a adequar determinada forma de ensino. Numa fase seguinte, aplicam-se instrumento de avaliação, de forma a obter informação mais específica. Esta avaliação é desenvolvida por uma equipa multidisciplinar, que envolve profissionais, professores e família. Num posterior relatório, é relatado ou não a presença de uma DAE, de forma fundamentada, que comportamentos ocorreram durante a aplicação dos instrumentos, e que fatores psicológicos ou ambientais poderão estar presentes. Desta forma, o diagnóstico permite recolher dados necessários para ajustar e planear a intervenção. Após a intervenção, é importante que seja desenvolvida uma nova avaliação, de maneira a observar ou não os progressos no desenvolvimento do aluno (Rebelo, 2001).

Esse diagnóstico é desenvolvido tendo em consideração alguns critérios. Segundo o DSM-5 (APA, 2013), têm de existir pelo menos um dos seguintes sintomas, e que estes persistam, pelo menos, 6 meses:

- 1- Leitura de palavras de forma lenta ou imprecisa e com esforço;
- 2- Dificuldade em compreender o significado do que é lido;

- 3- Dificuldade na soletração (adicionar, omitir ou substituir letras);
- 4- Dificuldade na escrita expressiva;
- 5- Dificuldade no sentido de número e cálculo (troca sinais, conta pelos dedos, fraca compreensão da relação entre números);
- 6- Dificuldade no raciocínio matemático (dificuldade em aplicar conceitos matemáticos e procedimentos).

B- As habilidades académicas afetadas são substancialmente diminuídas relativamente ao expectável para a idade, e interferem com o desempenho académico ou atividades quotidianas, sendo confirmado através de medidas standardizadas.

C- As dificuldades começam durante a idade escolar mas podem não se manifestar completamente até que as exigências excedam as capacidades limitadas do individuo.

D- Estas dificuldades não podem ser explicadas por dificuldades intelectuais, não demonstrando comprometimento a nível cognitivo, acuidade visual ou auditiva não corrigida, outras perturbações mentais ou neurológicas, adversidades psicossociais, falta de proficiência na linguagem, de instrução académica ou instrução educacional inadequada.

Desta forma, é possível entender a existência de quatro critérios nas DAE, que têm de existir simultaneamente, sendo esses o da especificidade (o que são), discrepância (entre o resultado e o expectável tendo em consideração as capacidades cognitivas), exclusão (de outras condições) e adequadas condições pedagógicas (Cruz, 2009; Fonseca, 2007). Tendo em consideração o critério de exclusão, e de forma a avaliar esse comprometimento a nível intelectual, é crucial, numa avaliação das DAE, uma avaliação cognitiva. Para essa avaliação cognitiva poderão ser utilizados vários instrumentos, desde a Escala de Inteligência de Wechsler para a idade Pré-escolar e primária – Edição Revista (WPPSI-R), dos 3 aos 6 anos, a Escala de Inteligência de Wechsler para crianças (WISC-III), dos 6 aos 16 anos, ou a Escala de Inteligência de Wechsler para Adultos (WAIS-III), a partir dos 16 anos, de David Wechsler (2002), que avalia e compara a componente verbal e a de realização (Rebelo, 2001). Ainda encontramos as Matrizes Progressivas de Raven (CPM) (Raven, Raven & Court, 1995), a partir dos 5 anos, ou a Escala Manipulativa Internacional de Leiter – Edição Revista (Leiter-R) (Roid & Miller, 1997), dos 2 aos 20 anos, que consiste num teste de inteligência não-verbal.

A avaliação das DAE constitui-se pela recolha dos dados clínicos da história do individuo (entrevista clínica), análise de relatórios escolares e avaliação pedagógica. É de ter em atenção que outros fatores poderão estar a influenciar a aprendizagem da escrita, leitura ou competências matemáticas, que não uma DAE, desde fatores comportamentais,

emocionais, sociais ou educativos. Desta forma, é necessário obter informações a este nível através da entrevista clínica, questionários e observação, e caso existam sinais, é importante desenvolver uma avaliação psicológica (APA, 2013; Hallahan et al, 1999; Rebelo, 2001).

Especificamente a avaliação pedagógica poderá ser desenvolvida com testes formais padronizados ou referenciados a critério e informais, de forma a obter todas as informações essenciais para um diagnóstico. É essencial obter informações da escola, através de testes de avaliação do rendimento escolar, avaliar a consciência fonológica, memória auditiva, podendo ainda ser complementado com testes de morfologia, sintaxe e semântica. Especificamente para a leitura, e dependendo da idade e da competência, é tido em conta a leitura em voz alta de letras, de palavras, de frases e de textos, avaliando o reconhecimento das palavras e também outras componentes como a fluência (precisão, automaticidade e entoação) e a compreensão. Para a escrita é importante também a escrita de letras, de palavras, de frases e de textos, avaliando a precisão na ortografia, na gramática e clareza, e ter em conta também a componente grafomotora. Ainda na matemática, avaliam-se os conceitos básicos, onde está incluído o sentido de número, as operações e as aplicações (resolução de problemas), o que implica a memorização, precisão de cálculo e raciocínio (APA, 2013; Rebelo, 2001).

Estas avaliações mencionadas devem ser desenvolvidas não só para identificar a presença de uma DAE, assim como classificar o tipo de dificuldade, avaliar o progresso do indivíduo, e, também, para conduzir uma intervenção adequada (Hallahan et al, 1999).

1.6 - Metodologias de intervenção

O indivíduo com DAE pode, muitas vezes, ser visto como incapaz de ser bem-sucedido nas várias etapas da vida. Todavia, assim como outros indivíduos, podem contribuir positivamente para o desenvolvimento da nossa sociedade e serem bem-sucedidos a nível social, emocional e profissional (Hallahan et al, 2005). No entanto, é referido que este tipo de dificuldade pode levar, efetivamente, a uma pior saúde mental e maior taxa de desemprego, caso o indivíduo não seja acompanhada a níveis social, emocional e académico (APA, 2013). As DAE não têm uma cura, mas através de intervenção e adaptações é possível desenvolver estratégias de forma a diminuir o impacto negativo na vida do indivíduo.

Cada indivíduo é único, tendo o seu próprio ritmo, assim como as suas áreas fortes e fracas. Deste modo, qualquer aluno necessita de adaptações e instruções específicas de

forma a desenvolver o seu potencial e ser bem-sucedido nas suas aprendizagens (Hallahan et al, 2005).

Uma intervenção terá de ter em consideração as diferentes necessidades, características e interesses de cada aluno, refletindo sobre os seus pontos fortes. Deve ser explícita, sistemática e compreensiva, e ter em conta o currículo académico, desenvolvendo adaptações e estratégias necessárias, resultando com progressos significativos, e ainda melhorar a inclusão escolar (Ferreira, 2009; National Joint Committee on Learning Disabilities [NJCLD], 2006; Ribeiro, 2010). É ainda importante referir que, aquando de qualquer intervenção, é crucial a existência de uma parceria entre o professor de ensino regular, terapeuta, família e qualquer outro interveniente, ou seja, um trabalho interdisciplinar, onde possa haver troca de informações, de forma a planear o que será desenvolvido e avaliar o desempenho ao longo do tempo (Berninger e May, 2011; Lerner, 2003). Esta intervenção ajudará o indivíduo a ultrapassar barreiras, assim como a tornar-se mais autónomo e confiante (Cortiella e Horowitz, 2014).

É de referir que a família tem um papel fundamental em todo o processo de intervenção e desenvolvimento do aluno. Por vezes, os pais reagem de forma negativa, através de stresse e sentimento de culpa, podendo influenciar o ambiente familiar. Desta forma, é importante que muita desta intervenção desenvolvida passe também pelo apoio às famílias, para que estas conheçam e participem em todo o processo, sendo importante ajudar a reconhecer, perceber e aceitar o problema existente, selecionar programas que vão ao encontro das necessidades do aluno e da própria família e dar estratégias para um bom desenvolvimento da criança em ambiente familiar (Hallahan et al, 1999; Hallahan et al, 2005; NJCLD, 2006). É essencial também que esta ajude na organização de tempo, do melhor lugar para o momento de estudo e criar um horário de atividades (Hallahan et al, 2005; NJCLD, 2006).

É fundamental, para a generalização das aprendizagens e para fomentar o sentido de competência da família, partilhar a intervenção que é realizada e a forma como em casa poderá ser dada continuidade ao trabalho desenvolvido. A família deve também fornecer as informações necessárias, como rotinas e saúde, condições económicas e culturais, antecedentes familiares, para uma intervenção eficaz (Hallahan et al, 1999; Hallahan et al, 2005; NJCLD, 2006). Desta forma, a família irá ajudar em todo o processo de terapia.

Assim, é importante referir a IDEA (*Individuals with Disabilities Education Act*), que é a lei dos Estados Unidos da América que assegura serviços a indivíduos com dificuldades ou atrasos no desenvolvimento, desde a intervenção precoce à educação especial, entre outros. Desta forma, é então possível tentar prevenir certas dificuldades, sendo

desenvolvido um trabalho com o próprio indivíduo, mas também com a família e outros profissionais. Para além disso, existe também um programa educacional centrado na criança (DAP – *Developmentally appropriate practice*), que tem em consideração a idade e necessidades especiais da mesma, assim como o estágio de desenvolvimento onde se encontra, evitando desenvolver capacidades de estádios mais adiantados (Hallahan et al, 1999; Hallahan et al, 2005).

Em Portugal, existe o Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de Janeiro, que define e assegura os apoios especializados a prestar na educação (pré-escolar, ensino básico e secundário) para alunos com limitações ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento e participação social. De acordo com este Decreto-Lei, estes apoios dependem da necessidade de cada aluno, contudo podem passar pela adequação no currículo (criação de áreas curriculares específicas), adequação no processo de matrícula, adequação no processo de avaliação, apoio pedagógico personalizado, desenvolvimento de um currículo específico individual (alterações no currículo comum) e utilização de tecnologias de apoio.

Desta forma, a intervenção passa por muitos intervenientes, desde a família, escola, médico e terapeutas, tendo sempre em consideração o estágio de desenvolvimento em que o indivíduo se encontra, passando de uma intervenção precoce, para quaisquer dificuldades encontradas, a uma intervenção na idade escolar, que serão mencionadas de seguida. Para além dessas, também a importância de uma terapia psicomotora destas dificuldades.

Esta intervenção deverá iniciar-se o mais precoce possível, de maneira a criar desde cedo estratégias para superar determinadas dificuldades e, desta maneira, é importante compreender o que poderá ser desenvolvido desde cedo.

1.6.1 - Intervenção Precoce

É, desde já, essencial que a família e comunidade estimulem, desde cedo, a linguagem falada, consciência fonológica, assim como a motivação das crianças para a leitura, escrita e matemática, de forma a estas estarem seguras na altura das aprendizagens destas habilidades. Esta estimulação poderá passar por atividades do dia-a-dia, como conversas sobre notícias, frequentar livrarias e bibliotecas, jogos, procurar informação em livros, ou seja, contacto com materiais escritos. Através de modelos de imitação, as crianças irão criar hábitos desde cedo que facilitarão o processo de aprendizagem (Alliende e Condemarín, 2005; National Research Council, 2008).

É importante a leitura de histórias desde cedo, familiarizando a criança com a leitura, formas de entoação, significado das palavras escritas, manipulação dos livros, desenvolvendo, desta forma, o interesse pela leitura. Com isto, também podem ser desenvolvidos diferentes jogos, utilizando o brincar como ferramenta para a motivação da leitura (fingir que lêem um texto, com recurso às imagens, seguindo-o com o dedo, criar canções e rimas, brincar com letras e sons, procurar letras em revistas, etc.). Desta forma, as crianças praticam a articulação de determinados sons e palavras, expandem o seu vocabulário e dão significado ao ato de ler (Alliende e Condemarín, 2005). Para além da leitura, a família poderá utilizar determinadas estratégias para desenvolver também outras componentes, como o conceito de número, grafomotricidade e linguagem oral. Entre variadíssimas atividades poderão pedir à criança que recontre alguma pequena história, dando a sua opinião, explicar os sinais de trânsito pedindo, de seguida, que a criança encontre algum e o explique, assim como jogar com as matriculas dos carros, descrevendo números e letras, jogar ao loto ou utilizar várias formas de escrever ou desenhar (mãos, lápis de cera, etc.) (Binder e Michaelis, 2006).

Muitas vezes, as crianças mostram dificuldades desde cedo ao nível do desenvolvimento e primeiras aprendizagens, sendo que se torna crucial despistar eventuais problemas ou fatores de risco que possam existir. É crucial esta identificação precoce de alguns sinais, para que se desenvolva uma intervenção, reduzindo os efeitos que poderão ter futuramente e promovendo o desenvolvimento típico da criança. A falta desta identificação poderá, em certos casos, levar ao insucesso escolar (Fonseca, 1984; Hallahan et al, 2005; Lerner, 2003; National Research Council, 2008). Existe evidência que a identificação e intervenção precoce no jardim-de-infância e no primeiro ano de escolaridade podem reduzir o número de alunos que necessitam de serviços especiais. Para além disso, o número de alunos acompanhados em educação especial com apoio na leitura, poderia reduzir significativamente se tivessem sido precocemente identificadas, com consequente, usufruo de programas de intervenção (Lyon et al, 2001).

Desta forma, entende-se que é possível, desde cedo, intervir em diferentes áreas, com um carácter preventivo, de maneira a potenciar o desenvolvimento cognitivo, social e o seu desempenho nas aprendizagens, auxiliando os alunos com necessidades especiais a atingirem as suas metas com maior facilidade, melhorando o seu aproveitamento escolar (Hallahan et al, 2005; Lerner, 2003; National Research Council, 2008).

Esta intervenção, dirigida por profissionais, baseia-se em atividades de consciência corporal, de locomoção, atirar e apanhar e outras de motricidade global e fina. Para além disso, têm em atenção o trabalho na discriminação auditiva e visual, processamento tátil

e quinesésico, consciência fonológica e noção de número. É importante que esta intervenção inclua a família, como elemento fundamental neste percurso, de forma a encorajar, discutir e demonstrar formas de comunicação e atividades que ajudem a criança no seu desenvolvimento (Hallahan et al, 2005; Lerner, 2003; National Research Council, 2008).

São importantes determinados programas de intervenção precoce, onde várias aquisições poderão ser trabalhadas, prevenindo o aparecimento de eventuais dificuldades. Entre esses programas, os autores destacam o Projecto *Head Start* (programa criado para crianças em desvantagem), o *Reading Recovery* e o *Success for All*, que se destinam a alunos em risco de ter dificuldades ao nível do seu desenvolvimento e aprendizagens. Os dois últimos estão associados mais às questões da leitura e escrita. É importante nestes tipos de programas, que aquando a transição para a escola primária, o aluno consiga ser cada vez menos dependente do adulto (Hallahan et al, 1999; Hallahan et al, 2005).

1.6.2 - Intervenção Escolar

Com dificuldades presentes já no 1º ano de escolaridade, é crucial que sejam analisados os ambientes em que o aluno se encontra, nomeadamente a sala de aula, de forma a entender que formas poderão existir para um melhor aproveitamento. Para além disso, é importante uma intervenção ao nível das suas dificuldades, o que pode ser providenciado pela escola ou não (National Research Council, 2008).

Desta forma, entende-se que o envolvimento dos professores de ensino regular seja essencial no processo de intervenção. Aliás, muito do apoio desenvolvido para estes alunos deve surgir por parte dos próprios professores. Mais de 5% dos alunos em idade escolar têm DAE, sendo essencial que os professores conheçam e entendam este tipo de dificuldades, assim como criem estratégias de forma a adequar as aprendizagens a estes alunos (Hallahan et al, 2005; Lerner, 2003). Seria proveitoso a formação de professores do jardim-de-infância e do 1º ciclo para que estes conseguissem incluir técnicas de prevenção no seu ensino (Lyon et al, 2001).

É essencial conhecerem o PEI (Plano Educativo Individual) de cada aluno com DAE, isto é, um documento que, de acordo com o Decreto-Lei nº3/2008, mostra os antecedentes e história escolar, os indicadores de funcionalidade, necessidades especiais do aluno em questão, fatores ambientais que sejam facilitadores ou barreiras para a participação do aluno, assim como as práticas adaptadas a serem desenvolvidas com o mesmo (apoios), técnicos responsáveis e processos de avaliações. Este documento é desenvolvido havendo a preocupação do professor relativamente ao aluno não estar a conseguir

acompanhar o currículo, mostrando várias dificuldades. É dialogado com os pais da criança se será necessário fazer uma avaliação formal a nível médico, psicológico, educacional e social, e, se o aluno é considerado elegível para se desenvolver o PEI. Com este documento, o aluno passa a ter adequações específicas, desde apoios a adaptações ao nível dos momentos de avaliação escolar. Desta forma, os próprios professores serão essenciais para que a aprendizagem de novos conhecimentos e aplicação desses não se torne algo desmotivante e desinteressante (Hallahan et al, 1999; Hallahan et al, 2005).

Os professores podem ajudar na promoção da consciência fonológica, explicando como aplica-la na leitura e escrita, assim como incentivar os alunos para a leitura oral (National Reading Panel, 2000). Para além disso, são possíveis algumas adaptações a desenvolver na sala de aula, de forma a diminuir barreiras existentes, assim como promover a aprendizagem. Desta maneira, poderá ser útil aumentar o tempo fornecido para o desenvolvimento das tarefas e o trabalho com pares, valorizar a parte oral em vez da escrita (no caso de dificuldades na escrita), diminuir trabalhos de casa e adaptar o currículo caso necessário, assim como promover competências cognitivas de organização, atenção, escuta, planeamento e análise de tarefas (Binder e Michaelis, 2006; Fletcher et al, 2007; Fonseca, 2007). Em sala de aula é importante organização e material de carácter lúdico, de forma a mostrar que a aprendizagem também poder incluir esta vertente, estimulando a participação ativa dos alunos, podendo estes explorar e criar as suas situações de aprendizagem (Alliende e Condemarín, 2005). Para além disso, poderá ser proveitoso mais tempo nos testes escritos ou simplificar as questões colocadas, assim como avaliar erros ortográficos de uma forma menos rigorosa (Binder e Michaelis, 2006).

Para além disso, e tendo em conta os problemas de atenção coocorrentes com as DAE, é vantajoso que na sala de aula existam poucos estímulos (remover estímulos distráteis), que seja um ambiente estruturado e que se desenvolva o treino cognitivo, de forma que os próprios alunos entendam quando estão atentos ou não. Ainda é importante avaliar estes momentos de sala de aula e perceber o que leva a estes alunos a mudarem o foco da atenção (Fonseca, 1984; Hallahan et al, 1999).

É necessário que os professores envolvam a família sobre o que é desenvolvido na escola, assim como controlem o que estes alunos levam para trabalhos para casa, se o passam corretamente e o que conseguem fazer (Hallahan et al, 1999). Desta forma, entende-se a importância da comunicação entre as várias entidades interessadas no desenvolvimento do aluno, desde a família, escola e técnicos.

O apoio não se restringe apenas à sala de aula, mas também fora desta. Desta forma, na idade escolar, os terapeutas desenvolvem o seu trabalho como forma de instrução e apoio

ao aluno com DAE. Este tipo de intervenção inclui também a formação de professores, avaliações e monitorização do progresso (Hallahan et al, 1999).

A este nível, e tendo em conta as diferentes dificuldades ou características demonstradas pelos alunos com DAE, é possível encontrar várias áreas de intervenção de forma a melhorar as suas aprendizagens. Entre essas áreas encontramos a leitura, escrita, competências matemáticas, métodos e hábitos de estudo, linguagem oral, aspetos cognitivos (atenção, memória e metacognição), perceção visual e auditiva, psicomotricidade (lateralidade, esquema corporal, estruturação espaço-temporal e motricidade fina) (Ribeiro, 2010). Para além destas, é importante também uma intervenção ao nível emocional, comportamental e social, aquando a existência de dificuldades nestas áreas (Hallahan et al, 2005).

Para uma intervenção adequada é necessário compreender três pontos essenciais, desde a avaliação direta, ou seja, avaliar o aluno frequentemente, nas tarefas desenvolvidas, de forma a ver o seu progresso, o uso de estratégias, observando como o aluno resolve os problemas e ajudá-lo a criar uma prática sistemática para os resolver da melhor forma, e, ainda, a própria prática, que deve ser promovida constantemente, de maneira a interiorizar os novos conhecimentos e saber aplicá-los (Hallahan et al, 1999).

Vários autores referem alguns tipos de abordagens sistemáticas, com o propósito de fornecer estratégias a aplicar em situações académicas. Essas são o treino cognitivo (auto monitorização, ou seja, controlar o seu trabalho e registá-lo, e auto instrução, que consiste em verbalizar todos os passos de uma tarefa), mnemónicas (representações verbais ou visuais que auxiliam na memória), instrução direta (instrução rápida, e feedback constante e imediato), treino de metacompreensão (estratégias para recordar partes do que foi lido) e instrução *scaffolded* (ir reduzindo a ajuda constante) (Hallahan et al, 1999; Hallahan et al, 2005). É crucial dar o tempo necessário para certa tarefa, fornecer estratégias de autorregulação e monitorizar todo o processo de intervenção (Fletcher et al, 2007).

Para além disso, é necessário ensinar poucas estratégias de cada vez, para que sejam associadas a conhecimentos já adquiridos, assim como mostrar onde e quando utilizar essas mesmas estratégias. Ainda ajudar na motivação dos alunos, não negligenciar o seu conhecimento, promover a iniciativa e auxiliar no *transfer* de conhecimentos adquiridos para situações quotidianas (Pressley, Symons, Snyder & Cariglia-Bull, 1989, cit in Ferreira, 2009).

Especificamente na leitura é importante desenvolver uma intervenção explícita e sistemática ao nível da consciência fonológica, princípio alfabético, fluência e compreensão (Hallahan et al, 1999; Hallahan et al, 2005; Lerner, 2003; National Reading Panel, 2000).

A base da consciência fonológica começa a ser trabalhada desde cedo, em casa e na escola, através do incentivo pela leitura, pelas rimas, canções e jogos. Já em relação à fluência, esta é desenvolvida através de prática na leitura, até que este processo se torne automático. Aqui uma técnica utilizada para trabalhar com alunos com dificuldades a este nível é a Leitura Oral Guiada e Repetida, que se baseia na leitura em voz alta, indo fornecendo feedback ao longo do tempo. Cronometra-se o tempo de leitura de determinado texto, registrando esse tempo num gráfico e o número de erros que cometeu. Desta forma, é possível monitorizar a fluência de leitura e o reconhecimento das palavras. Também é proveitoso recorrer ao gravador durante a leitura, de forma que o aluno se consiga ouvir e autoavaliar. Para além disso, é referida a importância da aprendizagem de vocabulário, quer incluído no texto ou introduzido separadamente, e de estratégias para a compreensão, que ajudam o aluno na interpretação do que está a ler (Alliende e Condemarín, 2005; National Reading Panel, 2000).

Na escrita, deve ser trabalhada a caligrafia, mas também a ortografia e a expressão escrita. A caligrafia encontra-se associada à postura, pega, posição do papel, tonicidade, mão de suporte, onde também é importante um treino psicomotor e um treino explícito na escrita de letras e frases (ligação entre letras, espaçamento entre palavras, alinhamento, tamanho e inclinação das letras). Já na ortografia, é essencial o treino de conhecimento das letras, correspondência grafema-fonema e prática de palavras onde se comete erros. A expressão escrita envolve treino ao nível do planeamento, revisão, vocabulário, complexidade das frases, organização do texto, assim como o desenvolvimento da criatividade e aprendizagem de diferentes tipos de escrita. A escrita envolve uma intervenção através do ensino explícito, da prática, de estratégias metacognitivas, de mnemónicas, do reforço e autoinstrução (Alliende e Condemarín, 2005; Hallahan, 1999; Hallahan et al, 2005; Lerner, 2003; Mastropieri e Scruggs, 2007, cit in Ribeiro, 2011; Ribeiro, 2011).

Por fim, na matemática, deve-se desenvolver estratégias para o cálculo e resolução de problemas (Hallahan, 1999; Hallahan et al, 2005; Lerner, 2003). Para além dessas, Vieira (2004) refere que o trabalho desenvolvido com estes alunos deve ter em consideração também outras dificuldades, como na noção de número, em contar, na compreensão de conjuntos, na conservação, na compreensão de conceitos de medida, nas horas, no valor das moedas e na compreensão da linguagem matemática e dos símbolos.

Aquando uma intervenção com os alunos é importante a existência de tecnologias, sendo bastante referida a utilização e ganhos positivos por instrução via computador, tanto para o próprio aluno, como para os professores ou técnicos (Hallahan et al, 1999; Hallahan et al, 2005; National Reading Panel, 2000).

1.7 - Intervenção psicomotora nas DAE

Fonseca, Diniz e Moreira (1994), assim como Neto, Costa e Poeta (2005) e Fonseca (2010) mencionam, que, no geral, as crianças com DAE manifestam várias dificuldades a nível psicomotor.

Neto (2002) refere que dificuldades ao nível da praxia fina irão influenciar o desenvolvimento da escrita, no que diz respeito à preensão, traçado e impulsividade no movimento, estando também associada aos movimentos oculomotores. Também a tonicidade, equilíbrio, lateralidade, noção do corpo, estruturação espacial são fundamentais para a aquisição da linguagem (Fonseca, 1999; Fonseca, 2010). Castano (2002) aponta também para a estruturação espacial, estando associada ao desenvolvimento da linguagem. Lièvre e Staes (2012) indica pré-requisitos para as aprendizagens de leitura, escrita, e ainda de matemática ao nível psicomotor, que incluem a estruturação espacial e temporal, lateralidade, tonicidade, coordenação, praxia fina, e esquema corporal. No geral, a motricidade é o que nos conecta com o que nos rodeia, sendo através desta que desenvolvemos as sensações e percepções, que ajudam na aquisição de novas competências (Fonseca, 2010; Lièvre e Staes, 2012). Desta forma, a psicomotricidade poderá ser uma metodologia de intervenção vantajosa para as DAE, atuando nas suas áreas fracas, sendo que essa tem em conta os fatores já mencionados, como a tonicidade, equilíbrio, lateralidade, estruturação espacial (ocupação do espaço, orientação, organização espacial) e temporal (sucessões, duração, intervalos, velocidade, periodicidade, ritmo), esquema corporal e praxia global e fina (Fonseca, 2010; Lièvre e Staes, 2012).

Segundo Lièvre e Staes (2012), a psicomotricidade, para além de promover as competências escolares, atua também no desenvolvimento pessoal, desde a sociabilidade, auto confiança, respeito de limites e instruções e na criatividade.

Rebelo (2001) refere que vários autores concluíram que o treino motor ou sensoriomotor poderá ser benéfico para alunos com dificuldades ao nível da leitura, escrita e cálculo, que tenham também dificuldades a nível motor. Caso contrário, não referem vantagens deste tipo de metodologia.

No entanto, é de ter em conta que as novas aprendizagens do aluno, como as escolares, têm como base outras já adquiridas, como as posturas, os jogos, músicas (rimas), entre outras, que vão auxiliar na aquisição dessas novas aprendizagens e adaptabilidade a novas situações, como nas áreas da leitura, da escrita e da matemática (Fonseca, 2006a; Fonseca, 1999; Lièvre e Staes, 2012). E é através de uma intervenção sensoriomotora,

com a utilização do movimento e da experiência, da regulação do tônus e manipulação de objetos, com recurso ao lúdico, que se ajudará o aluno nos seus processos simbólicos, essenciais para a aquisição dessas novas competências (Lièvre e Staes, 2012; Martins, 2001). Também Léo e Gonçalves (2009) mencionam o jogo como possível forma de intervir com alunos com DAE, nomeadamente na discalculia, de forma a desenvolver as capacidades aritméticas. Fonseca (2006b) afirma que é importante a terapia através das sensações, com utilização de materiais diferenciados e através do lúdico, o que facilitará as aprendizagens escolares.

Esta intervenção deverá ser estruturada, com sequências de tarefas dirigidas para os objetivos a trabalhar. Segundo Komar (2001), esse trabalho passa pelos fatores psicomotores, de forma a promover a organização e execução de respostas a nível do movimento e, conseqüentemente, a nível cognitivo. Isto tendo em conta o quadro clínico do aluno, assim como as suas características pessoais.

Tendo em consideração a comorbilidade de DAE com PHDA é essencial compreender que a terapia psicomotora é também vantajosa para este diagnóstico. A psicomotricidade poderá auxiliar a pessoa na regulação de comportamento, na atenção a estímulos distintos e na resolução de problemas, utiliza a autoinstrução verbal, de forma a focalizar numa tarefa, e estratégias para pensar antes de realizar uma determinada tarefa (Rodrigues, 2003).

Desta forma, este tipo de terapia irá auxiliar a pessoa na diminuição de comportamentos inadequados, que poderão estar presentes em problemas de aprendizagem, motores, de comportamento ou psicoafectivos (Fonseca, 2001; Martins, 2001).

Tendo em consideração as dificuldades que poderão estar presentes em crianças com DAE, é possível intervir através da psicomotricidade, nas suas vertentes lúdica, multissensorial e metacognitiva, como forma de prevenção e educação, de maneira a diminuir possíveis riscos ou ajudar a criar estratégias para ultrapassar as suas dificuldades. Isto desenvolvendo tarefas lúdicas e com significado para o aluno, com o objetivo de ajudar no seu desenvolvimento e ultrapassar possíveis barreiras.

2 - Enquadramento Institucional – CADIn

A instituição onde decorreu o estágio foi o Centro de Apoio ao Desenvolvimento Infantil (CADIn), sendo que, de seguida, será desenvolvida a sua descrição, de maneira a contextualizar a atividade desenvolvida, referindo a população-alvo, a equipa técnica e núcleos de intervenção, assim como a intervenção psicomotora na instituição.

2.1 - Caracterização da Instituição

O Centro de Apoio ao Desenvolvimento Infantil (CADIn) é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) criado em 2003, e foi o primeiro centro que se dedicou ao estudo e intervenção nas perturbações do neurodesenvolvimento. Está localizado na Estrada da Malveira em Cascais, tendo também um polo situado em Setúbal desde 2011. Foi desenvolvido com o objetivo de ser um “centro de referência no tratamento e estudo de perturbações do desenvolvimento”, e desta forma atende crianças, jovens e adultos com diferentes tipos de dificuldades, através de uma intervenção multidisciplinar, promotora da integração e acessível a todos, tendo como base a pessoa ao longo da vida (CADIn, 2016f). Através de dados de 2012, é possível verificar que, desde a sua criação, o centro tem revelado um grande crescimento ao nível do número de utentes, sendo que nesse ano, entre Janeiro e Junho apresentou um número de 1850 utentes. Destes, 9% são dos 0 aos 5 anos, 28% dos 6 aos 10 anos, 35% dos 11 aos 15 anos, 17% dos 17 aos 20 anos e 12% a partir dos 21 anos (Pinho, 2015).

O CADIn é constituído por uma vertente clínica, mas também se dedica à formação, investigação e projetos de intervenção social. Referindo a formação, o CADIn mostra a preocupação na formação de pais, educadores, professores, técnicos e toda a comunidade relativamente à inclusão, assim como é recetivo a estágios curriculares e de observação (CADIn, 2016c).

Em relação à investigação, o centro tem protocolos com várias entidades, como a Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Universidade do Minho e Departamento de Engenharia Informática da Universidade Autónoma de Lisboa, de forma a desenvolverem projetos em conjunto (CADIn, 2016e).

Finalmente, relativamente aos projetos sociais referidos, que visam a promoção da inclusão social, encontra-se a Bolsa Social, que consiste num fundo angariado por doações, utilizado para os custos do serviço de avaliações, consultas e acompanhamento quando não existe condições económicas por parte da família, ou a criança/jovem

encontra-se institucionalizado. Para além disso, existe o projeto “a par e passo” que visa combater o isolamento de jovens adultos com necessidades especiais, onde um voluntário acompanha um jovem em determinadas atividades do dia-a-dia e de lazer. Ainda têm um projeto que consiste na intervenção socioprofissional, que auxilia e promove a integração de adultos com necessidades especiais no mercado de trabalho (CADIn, 2016d).

O centro é constituído por 20 gabinetes destinados a terapias, consultas e secretariado, a sala de espera, uma sala de reuniões, um auditório, um ginásio, uma sala com materiais lúdicos destinada a crianças, e ainda uma sala de refeições.

2.2 - População-Alvo

Este centro, como já mencionado anteriormente, atende crianças, jovens e adultos com diferentes tipos de perturbações do desenvolvimento, como as DAE, PEA, PEL, PHDA e outras Perturbações do Comportamento, e problemas de saúde mental, como a DID, Perturbações do Sono, do Humor/Ansiedade e Controlo de Impulsos/Comportamento Alimentar (CADIn, 2016a).

2.3 - Equipa técnica e núcleos de intervenção

Este centro é constituído por uma alargada equipa de profissionais, especificamente três neuropediatras, um pediatra, três pedopsiquiatras, um psiquiatra, cinco técnicos superiores de Educação Especial e Reabilitação (TSEER), dois neuropsicólogos, treze psicólogos, dois psicomotricistas, cinco terapeutas da fala e, ainda, dois terapeutas ocupacionais (CADIn, 2016b).

Encontra-se organizado em três núcleos, o Núcleo da Idade Pré-escolar (NIPE), que representa os utentes dos 0 aos 5 anos, Núcleo de Idade Escolar (NIE), dos 6 aos 14 anos, e Núcleo da Adolescência e Idade Adulta (NAIA), a partir dos 15 anos, que disponibilizam serviços de avaliação e intervenção com técnicos especializados (Pinho, 2015).

Entre as avaliações diagnósticas, podemos diferenciá-las entre os três núcleos. Desta forma, na idade pré-escolar, insere-se a avaliação das perturbações da comunicação e da linguagem, da articulação verbal, e da discriminação auditiva, cognitiva, do desenvolvimento, do comportamento adaptativo, emocional, da prontidão escolar, despiste da PHDA, da PEA e PEL. Associadas à idade escolar, apresentam-se avaliações cognitivas e comportamentais, psicopedagógicas, de perturbações do sono, da linguagem, de perturbações específicas do desenvolvimento, da prontidão escolar, neuropsicológica, da personalidade, emocional e psicopatológica, do comportamento adaptativo, métodos e hábitos de estudo, dinâmicas familiares e, ainda, de orientação escolar e profissional. Já

na adolescência e idade adulta existem avaliações da personalidade, métodos e hábitos de estudo, das dinâmicas familiares, intelectuais, do comportamento adaptativo, comportamentais, emocionais e psicopatológicas e orientação escolar e profissional (CADIn, 2016a).

Também as metodologias de intervenção são adequadas e dirigidas a determinado núcleo de idades, tendo em conta as dificuldades e necessidades de cada criança, jovem ou adulto, tendo em consideração também as necessidades da família e escola ou local de trabalho. Desta forma, dirigida à idade pré-escolar, podemos encontrar o programa CADIR de intervenção precoce dirigido a crianças que apresentem sinais de Perturbação da Relação e Comunicação ou PEA, com idade inferior a 4 anos, baseado na abordagem *Floortime* do modelo DIR (Desenvolvimento, Diferenças Individuais e Relação), intervenção cognitivo-comportamental, psicomotora, autorregulação do comportamento, treino parental, terapia da fala (que envolve o treino de competências comunicativas, estimulação e desenvolvimento da linguagem, treino e correção articulatória), intervenção precoce, treino de competências sociais, desenvolvimento de competências pré-académicas e treino de competências funcionais (CADIn, 2016a).

Associada à idade escolar, podemos encontrar uma intervenção cognitivo-comportamental, psicopedagógica (competências de leitura, escrita, competências matemáticas e métodos e hábitos de estudo), psicomotora, treino parental e intervenção familiar, terapia da fala, treino de competências sociais e funcionais, existindo também a possibilidade de intervenção em grupo referente a métodos e hábitos de estudo e, ainda, a competências sociais (CADIn, 2016a).

Finalmente, na adolescência e idade adulta, encontra-se a intervenção socioprofissional, transição para a vida adulta, preparação para o trabalho, *coaching* no adulto com PHDA, intervenção familiar, intervenção nas perturbações do humor e ansiedade, métodos e hábitos de estudo, desenvolvimento de competências funcionais, intervenção no comportamento de desafio, e ainda um programa (“Redes Ativas”), que consiste numa intervenção em grupo, destinado a jovens com dificuldades na socialização, que fornece ferramentas para a realização de atividades e socialização fora do contexto familiar (CADIn, 2016a).

Existem reuniões quinzenais de cada núcleo, que se desenvolvem às terças-feiras, e reunião de equipa semanal, às quais os estagiários são convidados a assistir e participar.

2.4 - Intervenção Psicomotora no CADIn

A Psicomotricidade é uma das áreas terapêuticas existentes no CADIn, sendo uma resposta aos utentes com perturbações do desenvolvimento ou dificuldades intelectuais, dependendo das suas características e necessidades (Equipa Técnica do CADIn, 2005).

Tendo em conta que determinadas dificuldades ao nível psicomotor podem-se refletir na aquisição de novas aprendizagens, a psicomotricidade poderá ser uma resposta adequada para a intervenção com utentes com DAE, muitas vezes através de atividades lúdicas e multissensoriais, dando significado às tarefas desenvolvidas e motivando o utente. Desta forma, a terapia psicomotora irá auxiliar o utente nas diferentes áreas do seu desenvolvimento, nomeadamente na aquisição de competências de escrita, leitura e pensamento matemático (Equipa Técnica do CADIn, 2005).

A psicomotricidade é também uma resposta para a PEA, DID e para a PHDA, através do corpo e do movimento, manipulação de objetos, de atividades simbólicas e expressivas, utilizando tudo isto como facilitador da comunicação, organizador do pensamento e ligação entre o corpo e a mente (Equipa Técnica do CADIn, 2005).

Toda a intervenção desenvolvida no centro, inclusive o Psicomotricista, trabalha não só com o utente, mas também com a família ou responsáveis e com a escola. Desta forma, aqui, como nos outros programas de intervenção, o utente é avaliado inicialmente por um médico, que encaminha para os técnicos específicos para uma avaliação aprofundada, através de instrumentos de avaliação adequados, e para uma possível intervenção (Equipa Técnica do CADIn, 2005).

Relativamente aos estágios, o CADIn oferece orientação por profissionais qualificados na área de Reabilitação Psicomotora, assim como possibilita que o estagiário assista, colabore e dirija (sob supervisão de técnicos qualificados) sessões de avaliação e intervenção na área das perturbações do desenvolvimento (Pinho, 2015).

Realização da prática profissional

1- Objetivos do estágio

Segundo o Regulamento de Estágio (2015), o estágio tem como objetivos estimular o domínio do conhecimento aprofundado no âmbito da Reabilitação Psicomotora, desenvolver a capacidade de planeamento, gestão e coordenação de serviços nos diferentes contextos e domínios de intervenção e desenvolver a capacidade para prestar um contributo inovador na conceção e implementação de novos conhecimentos e novas práticas.

Este estágio tenciona proporcionar o ganho de competência a nível da intervenção psicomotora (avaliação e estabelecimento do perfil intraindividual, conceção, aplicação e avaliação de programas de intervenção, identificação de fatores contextuais a nível de facilitadores ou inibidores), assim como da relação com outros profissionais (participação em avaliações e desenvolvimento de programas de intervenção, em conjunto com a equipa) e com a comunidade (desenvolvimento de projetos, promovendo a interação entre indivíduo, família e técnicos) (Regulamento de Estágio, 2015).

De forma a desenvolver estes objetivos propostos pelo regulamento, foi desenvolvido um contrato de aprendizagem com o local de estágio, onde são expostos os objetivos do estágio no CADIn. Este tem como objetivo geral o desenvolvimento e preparação do aluno, de forma a tornar-se autónomo a nível da avaliação, análise e interpretação de casos clínicos, planeamento de intervenção, intervenção, raciocínio clínico e comunicação profissional. Para cada uma destas áreas foram estabelecidos objetivos específicos, como mostra na tabela 1.

Tabela 1 - Objetivos do contrato de aprendizagem do CADIn

Áreas	Objetivos
Avaliação	<ul style="list-style-type: none">- Selecionar métodos de recolha de dados;- Operacionalizar a recolha de dados com a seleção da informação relevante a partir de diferentes fontes;- Elaborar a anamnese do utente;- Sintetizar a informação recolhida;- Identificar as áreas a avaliar;- Conhecer os instrumentos de avaliação formal disponíveis no serviço;- Identificar métodos e processos formais e informais de avaliação;- Adaptar os procedimentos de avaliação às diferentes características e necessidades individuais;- Aplicar instrumentos formais de avaliação com supervisão do orientador;

	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar diferentes tipos de documentos escritos, cumprindo diferentes objetivos.
Análise e interpretação de casos clínicos	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar fatores de insucesso ou má prestação do utente durante o processo de avaliação; - Estabelecer a linha de base para a intervenção: áreas fortes e fracas; - Elaborar o diagnóstico; - Estabelecer e justificar prognósticos, sempre que possível; - Identificar e utilizar medidas de avaliação de eficácia da intervenção e efetuar as necessárias reformulações; - Elaborar diferentes tipos de documentos escritos, cumprindo diferentes objetivos.
Planeamento de intervenção	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer objetivos de intervenção direta e indireta; - Ter em conta as expectativas do utente e/ou família relativamente à intervenção na elaboração do plano; - Selecionar metodologias de intervenção adequadas; - Selecionar e aplicar estratégias de intervenção eficazes de acordo com cada objetivo estabelecido; - Definir atividades, selecionar e elaborar materiais de intervenção; - Elaborar planos de sessão, com objetivos e materiais a utilizar; - Elaborar diferentes tipos de documentos escritos, cumprindo diferentes objetivos.
Intervenção	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer registos diários das sessões de intervenção observadas; - Registrar diariamente os resultados das sessões realizadas; - Refletir sobre as sessões observadas e realizadas sob supervisão; - Redefinir objetivos durante as sessões de acordo com os limites de tolerância e comportamento dos utentes; - Manter a motivação do utente em cada sessão e ao longo do processo de intervenção; - Elaborar diferentes tipos de documentos escritos, cumprindo diferentes objetivos.
Raciocínio clínico	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar os dados recolhidos com a identificação de fatores etiológicos, limitadores e facilitadores; - Relacionar entre si os dados dos diferentes testes aplicados; - Relacionar os dados de avaliação com os dados da anamnese; - Distinguir quadros clínicos; - Sustentar as decisões na evidência científica, realizando pesquisa bibliográfica; - Elaborar diferentes tipos de documentos escritos, cumprindo diferentes objetivos.
Comunicação Profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Dominar a terminologia clínica; - Colaborar nas atividades dinamizadas pela instituição, sempre que lhe seja solicitado; - Reconhecer a importância do desenvolvimento contínuo e procurar orientações profissionais; - Ser empático, reconhecendo as necessidades, valores, modos de comunicação e nível cultural e linguístico do utente, família/cuidador ou de outros elementos relevantes no processo; - Respeitar os aspetos éticos envolvidos relativamente ao utente e a todos os intervenientes no processo, bem como aos documentos que lhe são facultados; - Elaborar diferentes tipos de documentos, cumprindo diferentes objetivos.

Com os objetivos estabelecidos, deu-se o início do estágio, que será descrito de seguida.

2- Descrição e organização das etapas do estágio

O estágio curricular decorreu entre Outubro de 2015 e Junho de 2016, tendo atingido um total de, aproximadamente, 730 horas, com uma média de 23 horas semanais.

Num primeiro dia houve a receção aos estagiários, conhecendo as instalações, equipa do centro e, ainda, os outros estagiários. No primeiro mês foi a altura de acolhimento à estagiária, que consistiu em conhecer outros profissionais, assim como os utentes que iria acompanhar ao longo deste estágio e famílias, iniciando então a observação de sessões. Para além disso, foram também apresentadas propostas de tarefas a desenvolver ao longo do ano.

Este estágio compreendeu uma vertente de observação e outra de intervenção supervisionada, no que diz respeito a avaliações e acompanhamentos, progredindo, desta forma, para uma participação cada vez mais autónoma.

A vertente de observação consistiu em assistir a avaliações pedagógicas, cognitivas e do desenvolvimento, sessões de acompanhamento de Educação Especial e Reabilitação (EER) e, ainda, consultas médicas. Correspondeu ao início do estágio, em Outubro de 2015, até Dezembro de 2015 em determinados casos, existindo outros cujo acompanhamento consistiu em observação participada até ao final do estágio em Junho de 2016. Esta fase de observação destinou-se ao conhecimento do funcionamento do espaço, dos profissionais, dos casos e das próprias metodologias utilizadas, de forma a refletir sobre as formas que o estagiário poderá intervir futuramente.

Para além dos casos mencionados, a estagiária também teve oportunidade de assistir a uma sessão de terapia da fala e consultas clínicas de pedopsiquiatria, neuropsiquiatria e psiquiatria.

Ao longo do tempo, nesta fase de observação, foram propostos alguns planeamentos e dinâmizações de atividades, de forma a progredir então para a vertente de intervenção supervisionada. Esta compreendeu o acompanhamento de determinados casos com planeamento e desenvolvimento da sessão, nomeadamente com os casos em estudo, assim como a participação nas avaliações pedagógicas. Esta vertente iniciou-se em Janeiro de 2016 até ao final do momento de estágio. Nesta fase aplicaram-se as metodologias mais adequadas a determinado utente, tendo em consideração a observação e os conhecimentos adquiridos da estagiária.

Desde o início, a estagiária teve oportunidade de assistir a reuniões de equipa, uma vez por semana, assim como de núcleos (NIPE, NIE e NAIA), de 15 em 15 dias, alternadamente. Para além disso, a estagiária reunia-se com a sua orientadora local todas as semanas, com a sua orientadora académica, aproximadamente, todos os meses, e com

a coordenadora de estágios quando era necessário. Ainda teve oportunidade de participar em determinadas atividades formativas e desenvolver trabalhos propostos.

3- Horário de estágio

O horário da estagiária foi construído em conjunto com a orientadora local, assim como com outros profissionais com quem acompanharia casos. Ao longo deste estágio o horário foi variável, sendo que a estagiária deixou de acompanhar alguns casos e iniciou outros. Também as avaliações pedagógicas foram inconstantes, com maior frequência no início do ano letivo, e menor no resto do ano, sendo estas maioritariamente da parte da manhã. A maioria dos casos acompanhados tem um quadro clínico de DAE, tendo acompanhado também casos com PEA, DID e PHDA.

Como já foi referido anteriormente, a estagiária participou também em reuniões de equipa e de núcleos, onde eram discutidos diversos temas do interesse dos intervenientes.

Desta forma, na Tabela 2, é apresentado uma aproximação ao horário desenvolvido ao longo deste estágio, com momentos de acompanhamento de casos, avaliações, cotação, análise de testes aplicados e pesquisa e, ainda, reuniões.

Tabela 2- Horário de estágio

	Segunda - Feira	Terça - Feira	Quarta - Feira	Quinta - Feira	Sexta - Feira
9:00 – 9:30		Avaliações, cotação e pesquisa	A. DAE	Avaliações, cotação e pesquisa	Avaliações, cotação e pesquisa
9:30 – 10:00					
10:00 – 10:30		Reunião NIE e NIPE * OU Reunião NAIA*	Avaliações, cotação e pesquisa		
10:30 – 11:00					
11:00 – 11:30					
11:30 – 12:00					
12:30 – 13:00					
13:00 – 13:30		Reunião de Equipa			
13:30 – 14:00			G. DAE		
14:00 – 14:30	B. DID	J. PEA			
14:30 – 15:00					
15:00 – 15:30	G. DID	Reunião Orientador		M.S. DAE	
15:30 – 16:00					B.M. DAE
16:00 – 16:30		B.V. DAE	M.C. PEA	L. DAE	M. DAE
16:30 – 17:00					
17:00 – 17:30		J.B. DAE		B.M. DAE	S. DAE
17:30 – 18:00					
18:00 – 18:30			T. PHDA		
18:30 – 19:00					
19:00 – 19:30			J.P.* PHDA		
19:30 – 20:00					

* Periodicidade Quinzenal

Ocasionalmente esse horário sofria alterações, como é o caso da reunião com a orientadora local, que, algumas vezes, era alterada para quarta-feira, de forma a dar lugar a uma reunião com os profissionais das DAE, onde eram discutidas possíveis adaptações de instrumentos de avaliação ou projetos do centro relacionados com as próprias DAE. Também nestas reuniões a estagiária era convidada a participar. Sendo uma parte crucial do estágio para a aprendizagem, será abordado de seguida a vertente de intervenção que foi desenvolvida ao longo do ano letivo.

4- Processo de Intervenção

A vertente da intervenção é constituída pela avaliação e acompanhamento de casos clínicos. Para a avaliação, é importante referir que o centro segue um protocolo, com instrumentos específicos e profissionais de várias áreas. Desta maneira, de seguida será desenvolvido esse protocolo.

4.1- Avaliação

Aquando um pedido de avaliação no CADIn, este é direccionado à triagem, de modo a seleccionar o técnico que será responsável por essa avaliação. Este técnico entra em contacto com o cliente e estabelecem o melhor horário para decorrer então a avaliação. Esta inicia-se com a entrevista onde são expostas as queixas, e, a partir dessa informação, são seleccionados os instrumentos e testes mais adequados.

A estagiária teve contacto maioritariamente com a avaliação psicopedagógica para despiste de DAE, sendo essa descrita de seguida, de acordo com o protocolo do centro.

Desde já, importante referir a entrevista a pais e criança como um elemento essencial numa avaliação para obter informações do desenvolvimento da pessoa e as maiores dificuldades que essa tem revelado. É a partir dessa informação que se procede para a avaliação. Também os questionários informais para pais e professores são cruciais para obtenção de informação, tanto de hábitos de estudo em casa, assim como do desempenho na escola, de dificuldades sentidas nas diferentes disciplinas e relação com os outros. Quando existem queixas ao nível comportamental, é importante o preenchimento da Escala de Conners (1997) para pais e professores, que nos informa sobre comportamentos de impulsividade, desatenção e excesso de atividade motora em vários contextos (casa, escola).

Para um despiste de DAE é necessária uma avaliação cognitiva, sendo que essa é desenvolvida por um psicólogo, através da aplicação da Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças - 3ª Edição (WISC-III) (Wechsler, 1991), dos 0 aos 16 anos, ou a escala de Inteligência de Wechsler para Adultos – 3ª Edição (WAIS-III) (Wechsler, 1997), ambas adaptadas e validadas para a população portuguesa. Ambas avaliam o Quociente de Inteligência Verbal e de Realização, através de vários subtestes, sendo que o primeiro está associado ao conhecimento em geral, linguagem, raciocínio e memória, enquanto o segundo associa-se às capacidades espaciais, sequenciais e resolução de problemas. O psicólogo poderá também avaliar questões emocionais e comportamentais, caso existam queixas.

A avaliação pedagógica propriamente dita é desenvolvida por um TSEER ou psicomotricista, e consiste na aplicação de testes formais ou informais (testes desenvolvidos no centro para a avaliação de determinadas áreas das DAE) correspondentes às dificuldades e queixas sentidas em casa e na escola. Desta forma, poderão ser avaliados várias componentes, desde a linguagem oral, leitura, escrita, habilidades matemáticas, métodos e hábitos de estudo.

Para a linguagem oral é utilizado o Pediatric Early Elementary Examination (**PEEX 2**) (Levine, M. D., 2000, adaptado pelo Núcleo das Dificuldades de Aprendizagem do CADIn), dos 6 aos 8 anos, e Pediatric Examination of Education Readiness at Middle Childhood (**PEERAMID 2**) (Levine, M. D., 2000, adaptado pelo Núcleo das Dificuldades de Aprendizagem do CADIn), dos 9 aos 14 anos. Este teste é constituído por várias provas, para avaliação da linguagem oral expressiva e recetiva, desde a rechamada de palavras, a interpretação de frases, instruções verbais, formulação de frases, entre outras, de forma a identificar crianças em risco de DAE.

Encontramos ainda o **Teste de Avaliação da Consciência Fonológica** (Núcleo das Dificuldades de Aprendizagem do CADIn, 2005), que consiste numa avaliação informal relativamente à consciência fonológica, avaliando a capacidade de segmentação, identificação e manipulação de sílabas e segmentação, síntese, identificação e manipulação de fonemas. É ainda pedido para a criança ou jovem dizer e escrever o alfabeto, desenvolvendo de seguida uma tarefa oral avaliando o princípio alfabético.

Para a leitura, é aplicado a **Prova de Reconhecimento de Palavras (PRP)** (Viana e Ribeiro, 2010), um teste validado para a população portuguesa, com o objetivo de avaliar a velocidade e precisão de leitura de palavras. Destina-se a alunos do 1º ao 4º ano do 1º ciclo do Ensino Básico, sendo que os de 1º e 2º ano desenvolvem o teste em 4 minutos, e os de 3º e 4º ano em 2 minutos.

Ainda encontramos a **Avaliação da Leitura em Português Europeu (ALEPE)** (Sucena e Castro, 2011), um instrumento com o objetivo de avaliar os processos envolvidos na leitura, desde a consciência fonológica, nomeação rápida, conhecimento de letras, leitura de palavras e pseudopalavras. Com os resultados retirados desta avaliação é possível saber em que nível de leitura o aluno se encontra, tendo em conta a idade e ano de escolaridade, e o que poderá estar na base de uma DAE. Aplica-se individualmente a crianças do 1º ciclo do Ensino Básico, com uma duração aproximada de 50 minutos. Este teste consiste em várias provas, desde conhecimento de letras, leitura de palavras e pseudopalavras, que correspondem ao processamento da palavra escrita, e ainda nomeação de cores, e

consciência fonológica (linguística e metalinguística), que se inserem no processamento fonológico. Algumas das provas deste instrumento são aplicadas através do computador.

As **Provas de Avaliação do Processamento da Linguagem e da Afasia em Português (PALPA-P)** (Castro, Caló e Gomes, 2007, adaptado de Kay, Lesser e Coltheart, 1992) contem 60 provas e tem o objetivo de auxiliar no diagnóstico de dificuldades de processamento da linguagem, associado então ao reconhecimento, compreensão e produção de palavras e frases, escritas e faladas. As provas deste instrumento devem ser escolhidas tendo em conta o avaliado e o que se pretende avaliar.

Para além desse, aplica-se o **Teste Informal para a Avaliação da Leitura** (Núcleo das Dificuldades de Aprendizagem do CADIn, 2005). Este inclui a descodificação, fluência e compreensão leitora, e é um teste informal que utiliza textos compreensivos para o ano de escolaridade do utente. Avalia a leitura, mais especificamente a velocidade, fluência, prosódia e compreensão, através de questões de interpretação (questões literais, inferenciais e de crítica) e, avalia ainda, a capacidade de resumir através do reconto oral.

Para a escrita, aplica-se o **Teste Informal para a Avaliação da Ortografia** (Núcleo das Dificuldades de Aprendizagem do CADIn, 2005), que avalia a ortografia do utente, tendo em conta o ano de escolaridade em que se encontra, através de um ditado de palavras. Aqui é possível identificar os erros que aparecem com maior frequência, e perceber que tipo de erros são.

Ainda é também aplicado o **Teste Informal para a Avaliação da Expressão Escrita** (Núcleo das Dificuldades de Aprendizagem do CADIn, 2005) que avalia a ortografia, pontuação, vocabulário e caligrafia, através da escrita livre.

Para a matemática, é aplicado o **KeyMath Revised 3 – A Diagnostic Inventory of Essential Mathematics** (Connolly, 2008, traduzido por Núcleo de Dislexia do CADIn, 2013). Este instrumento avalia competências matemáticas, estando dividido em três domínios: conceitos básicos, operações e aplicações, sendo que cada um desses se subdivide. No domínio dos conceitos básicos encontramos o conceito de número, álgebra, geometria, medidas e análise de dados e probabilidade, enquanto no domínio das operações encontram-se o cálculo mental e estimação, adição e subtração e ainda a multiplicação e divisão, e, finalmente, o domínio de aplicações está associado à resolução de problemas. É um teste de referência à norma que não está validado para a população portuguesa, e destina-se a utentes compreendidos entre o 1º Ano do 1º Ciclo até final do Ensino Secundário.

Existindo queixas ao nível das habilidades visuais e motoras, poderá ser aplicado o **Beery-Buktenica Developmental Test of Visual-Motor Integration (Beery VMI)** (Beery, Beery

e Buktenica, 2004). Este teste pode ser aplicado a indivíduos em qualquer faixa etária e está dividido em três subtestes, sendo que o primeiro avalia a coordenação entre as habilidades motoras e visuais (integração visuomotora), enquanto os outros dois avaliam essas habilidades separadamente, a percepção visual e o controlo motor. O subteste da integração visuomotora consiste em copiar uma sequência de imagens, progredindo para figuras cada vez mais complexas. O subteste da percepção visual é cronometrado e consiste na identificação da figura igual à demonstrada num modelo, entre várias formas. Por último, o subteste coordenação motora, também cronometrado, consiste em traçar no interior de determinadas figuras, desde simples a mais complexas.

Caso existirem queixas ao nível do desenvolvimento psicomotor, é possível aplicar a **Bateria de Avaliação do Movimento para crianças – 2 (MABC-2)** (Henderson, Sugden e Barnett, 2007), traduzido e adaptado por Martins, Vasconcelos, Matias, Cardoso, Botelho e Rodrigues (2011), que procura identificar indivíduos, dos 3 aos 17 anos, com dificuldades motoras. Esta encontra-se dividida em três bandas, dependendo das idades, e todas estas apresentam oito tarefas inseridas em três âmbitos, sendo esses a motricidade fina, atirar e agarrar, e equilíbrio.

Ainda, se houver queixas ao nível da atenção é possível aplicar o **Teste de Atenção d2** (Brickenkamp, adaptado por Ferreira e Rocha, 2007). Este instrumento validado é de versão original alemã, no entanto já traduzida para português. Avalia a atenção seletiva e a capacidade de concentração, medindo ainda a velocidade de processamento da informação e precisão na tarefa. Poderá ser aplicado a crianças (que já tenham iniciado o 1º ciclo do Ensino Básico) ou adultos, com a possibilidade de ser aplicada em grupo ou individualmente, e tem uma duração aproximada de 8 minutos. Este teste consiste em procurar e assinalar em cada linha (14 linhas) as letras d's que contenham dois traços (dois em cima, dois em baixo, ou um em cima e outro em baixo), estando misturadas com outras letras d's com mais ou menos traços e ainda com letras p's. O avaliado apenas tem 20 segundos por linha para encontrar as letras que conseguir. Posteriormente à execução do teste e análise do mesmo, é possível obter valores que fornecem informação sobre o desempenho do indivíduo ao nível de rapidez de execução, precisão, atenção, consistência e qualidade de desempenho.

A estagiária participou num grande número de sessões de avaliação pedagógica, sendo que inicialmente apenas assistia, passando a aplicar determinadas tarefas. De seguida, começou a preparar a avaliação com a sua orientadora e a cotar e refletir sobre os resultados. Numa fase mais avançada, teve oportunidade de, sob supervisão da

orientadora local, aplicar integralmente a avaliação, com entrevista aos pais, aplicação e análise dos testes, elaboração e entrega do relatório.

Para além dessas avaliações, a estagiária teve ainda oportunidade de assistir a avaliações cognitivas, participar na aplicação do MABC-2 e participar numa avaliação do desenvolvimento, com elaboração de relatório, onde foi aplicada a **Escala de Avaliação Mental de Griffiths dos 2 aos 8 anos** – Extensão Revista (2006). Esta escala avalia 6 áreas do desenvolvimento, sendo essas a locomoção, pessoal-social, linguagem, coordenação olho-mão, realização e raciocínio prático. O examinador recolhe informações relacionadas com o tipo de comportamentos que a criança apresenta em cada uma das áreas. A análise dos resultados é feita com base no total de itens que a criança executa. Posteriormente a serem aplicados determinados instrumentos, consoante as queixas e características indicadas durante a própria avaliação, são integrados e analisados todos os dados obtidos. Os resultados são discutidos pela equipa multidisciplinar que acompanha esta avaliação, e é desenvolvido um relatório, que poderá ou não levar a um determinado diagnóstico. Estes dados e a sua análise vão ser úteis também na intervenção, de maneira a ter objetivos específicos consoante as dificuldades apontadas.

4.2- Acompanhamento

A intervenção constitui-se também por acompanhamento de casos, maioritariamente no âmbito das DAE, mas também da PHDA, DID e PEA. O número de casos acompanhados não foi fixo ao longo do tempo de estágio, no entanto a estagiária teve oportunidade de conhecer e observar o trabalho desenvolvido com 20 utentes.

Dos casos acompanhados durante mais tempo, representados no horário (Tabela 2) e descritos na tabela 3, nove são com uma TSEER específica para as DAE, três com uma TSEER específica para a DID e PEA, dois com uma TSEER específica para PHDA, e um com uma psicóloga específica para a PEA.

Com a maioria dos casos acompanhados, a estagiária teve oportunidade de planear e conduzir atividades e sessões, com objetivos específicos, sob supervisão da técnica responsável.

Tabela 3 - Descrição dos casos acompanhados

Caso	Género	Idade	Diagnóstico/ características	Técnica responsável
B.	Feminino	5 anos	DID	TSEER S.L.
Gl.	Masculino	6 anos	DID	TSEER S.L.
B.V.	Feminino	8 anos	DAE	TSEER L.R.
J.B.	Masculino	7 anos	DAE + PHDA	TSEER L.R.
A.	Masculino	9 anos	DAE	TSEER L.R.
G.	Masculino	11 anos	DAE	TSEER L.R.
M.S.	Feminino	9 anos	DAE + PHDA	TSEER L.R.
L.	Masculino	8 anos	DAE	TSEER L.R.
B.M.	Feminino	7 anos	DAE	TSEER L.R.
M.	Feminino	10 anos	DAE + PHDA	TSEER L.R.
S.	Feminino	9 anos	DAE	TSEER L.R.
M.C.	Masculino	9 anos	PEA	TSEER S.L.
T.	Masculino	6 anos	PHDA	TSEER J.H.
J.P.	Masculino	11 anos	PHDA	TSEER J.H.
J.	Masculino	4 anos	PEA	Psicóloga M.A.

O trabalho desenvolvido com os utentes com DAE passou pela elaboração de atividades lúdicas para treino da consciência fonológica, tarefas para desenvolvimento da memória, atenção, leitura e escrita. Com os utentes com PHDA, o trabalho desenvolvido foi especificamente na automonitorização e autorregulação, através do diálogo e atividades do interesse do utente. O trabalho desenvolvido com os utentes com DID consistiu em

tarefas de memória, atenção, cores, formas, motricidade fina, comunicação, jogo simbólico. Com um utente com PEA o trabalho desenvolvido baseou-se na aquisição de estratégias para a soma e subtração, resolução de problemas, desenvolvendo também a capacidade de comunicação com o outro. O trabalho desenvolvido com o utente acompanhado pela psicóloga específica para a PEA baseou-se na motricidade fina, através de plasticina, atacadores e o jogo “avalanche das frutas” (com uma pinça apanhar uma peça de fruta de cada vez, num plano inclinado) e no jogo simbólico.

A estagiária teve ainda oportunidade de assistir a algumas sessões de *floortime*, com um utente com 2 anos de idade, maioritariamente com uma TSEER, mas também uma sessão com um terapeuta da fala e outra com um terapeuta ocupacional. Este utente revelava inicialmente pouco contato visual, não verbalizava, não se dirigia ao outro e mantinha-se muito pouco tempo em cada atividade. As sessões consistiam em seguir os interesses demonstrados pela criança ao mesmo tempo que o terapeuta utiliza esse interesse para criar uma situação para resolução de um problema. Estas sessões incluem atividades sensoriomotoras, que podem passar pela música, jogos, movimento com o objetivo de estabelecer uma relação empática e interagir de forma espontânea, assim como desenvolver a brincadeira simbólica.

Os acompanhamentos são, no geral, desenvolvidos em salas iluminadas, onde existem uma mesa de trabalho, uma mesa para crianças pequenas, vários materiais, livros e jogos, destinados às sessões. Algumas sessões são desenvolvidas em contexto ginásio, um espaço amplo e iluminado, com diferentes tipos de materiais, relativamente a tamanhos, formas, cores, com uma piscina de bolas, colchões, arcos, pinos, bastões, entre outros.

A estagiária planeou atividades e sessões de vários casos, no entanto, foram escolhidos particularmente dois casos a estudar, os quais serão descritos seguidamente.

4.3- Estudo de casos

Os casos em estudos foram escolhidos tendo em consideração as suas características e dificuldades, de forma a entender como dois casos com dificuldades na leitura e escrita poderão reagir e evoluir de maneiras semelhantes ou diferenciadas, e como poderei dirigir uma intervenção consoante as características de cada um.

Estes dois casos serão expostos de seguida, desde a avaliação inicial, plano de intervenção e avaliação final. Ambos os casos são acompanhados por uma TSEER específica das DAE, tendo iniciado a intervenção com a estagiária em Janeiro de 2016 até ao final do estágio curricular (Junho de 2016).

A avaliação inicial teve início em Janeiro de 2016, nos dois casos, com, posteriormente, elaboração de um plano de intervenção, que se baseou na avaliação inicial e no trabalho desenvolvido anteriormente, o qual a estagiária teve oportunidade de observar nas sessões desde Outubro de 2015. Nas últimas sessões com os casos em estudo foi desenvolvida a avaliação final, de forma a observar os progressos de cada um dos casos.

4.3.1- Estudo-caso B.

- Caracterização do caso

A B. nasceu a 14 de Julho de 2007 (8 anos) e vive com os pais e o irmão mais novo, com 3 anos.

Mostra características típicas de DAE da leitura (Dislexia), e tem antecedentes familiares, sendo que o pai tem esse diagnóstico.

Na escola tem um grupo de amigos, e prefere as disciplinas de estudo do meio e música a português e matemática. Revela ser conversadora nas aulas e desconcentra-se com facilidade. Na escola é acompanhada por uma professora de educação especial.

Gosta especialmente de cantar e dançar e mostra ser uma criança alegre, com uma boa relação com adultos e outras crianças.

Os pais referem que a B. é desorganizada, perde algum material escolar e necessita de apoio de um adulto para completar os trabalhos de casa. Nas restantes tarefas diárias revela ser autónoma.

A B. iniciou intervenção no CADIn em Junho de 2015 com o objetivo de trabalhar a leitura, existindo queixas também ao nível da atenção e cumprimento de tarefas em sala de aula. Desta forma, o trabalho desenvolvido tem sido na leitura e atenção, mas também a escrita, área também necessária a trabalhar.

Está ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008 e beneficia de adequações no processo de avaliação.

- Procedimentos

A avaliação inicial teve uma duração de uma sessão a ser desenvolvida, sendo que uma parte dos instrumentos foi aplicada em Janeiro de 2016 pela estagiária, e foram também aproveitados resultados de outros instrumentos aplicados anteriormente pela técnica responsável. Para definição dos objetivos de intervenção, os instrumentos utilizados foram os seguintes:

- Teste de Avaliação da Consciência Fonológica (Núcleo das Dificuldades de Aprendizagem do CADIn, 2005);
- PRP (Viana e Ribeiro, 2010);
- ALEPE (Sucena e Castro, 2011);
- Teste Informal para a Avaliação da Leitura (Núcleo das Dificuldades de Aprendizagem do CADIn, 2005);
- Teste Informal para a Avaliação de Ortografia – Ditado de palavras (Núcleo das Dificuldades de Aprendizagem do CADIn, 2005);
- Prova do PALPA – P (Castro, Caló & Gomes, 2007, adaptado de Kay, Lesser & Coltheart, 1992);
- Teste de atenção d2 (Brickenkamp, adaptado por Ferreira & Rocha, 2007).

A escolha dos instrumentos expostos baseou-se nas queixas dos pais e professores, nas dificuldades sentidas ao longo da intervenção com a técnica responsável, assim como nos instrumentos existentes no centro.

Os resultados desta avaliação encontram-se em Anexo A, e são comparados com os resultados da avaliação final na tabela 9.

- Plano de intervenção

Após ser desenvolvida a avaliação inicial e serem analisados os resultados, procedeu-se à elaboração de um plano de intervenção com objetivos gerais e específicos a serem trabalhos com a B. ao longo de cinco meses.

Desta forma foram encontradas as suas áreas menos fortes, definidas como áreas de intervenção, sendo essas a linguagem escrita recetiva (leitura), linguagem escrita expressiva (escrita) e a atenção.

Os objetivos gerais e específicos definidos para cada área de intervenção (leitura, escrita e atenção) encontram-se organizados nas Tabelas 4, 5 e 6, respetivamente.

Tabela 4 - Objetivos Gerais e Específicos para a Leitura

Área de Intervenção	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos
Linguagem Escrita Recetiva – Leitura	Desenvolver a descodificação	<p>Diminuir erros na descodificação de sílabas (ortográficos e trocas percetivo-auditivas)</p> <p>Descodificar palavras e pseudopalavras com menos de 15% erros.</p>
	Desenvolver a fluência de leitura	<p>Ler textos oralmente para o seu ano de escolaridade sem erros</p> <p>Aumentar a velocidade na leitura oral de textos (80 pal/min)</p> <p>Ler grupos de três ou quatro palavras, de forma apropriada e mantendo a sintaxe</p>
	Desenvolver a compreensão	Conseguir recontar pelo menos 50% de um texto para o seu nível de escolaridade

Tabela 5 - Objetivos Gerais e Específicos para a Escrita

Área de Intervenção	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos
Linguagem Escrita Expressiva – Escrita	Desenvolver a ortografia	<p>Diminuir erros relativos à ortografia (vogais, r/rr, s/c/ç, g/j, g/gu, x/ch, x/s), acentuação, sons nasais e dígrafos</p> <p>Diminuir erros relativos à perceção auditiva da sílaba e do fonema (cor/cro, q/g, f/v, x/j)</p>
	Desenvolver a expressão escrita	<p>Escrever uma frase sem omitir palavras e letras</p> <p>Ordenar frases corretamente</p> <p>Escrever um texto organizado com ideias relacionadas</p>

Tabela 6 - Objetivos Gerais e Específicos para a Atenção

Área de Intervenção	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos
Atenção	Desenvolver regulação da atenção	<p>Aumentar tempo de atenção numa tarefa</p> <p>Aumentar capacidade de atenção seletiva (selecionando o estímulo a que deve dar resposta)</p>

Após a elaboração do plano de intervenção, iniciou-se o período de intervenção, com planos de sessão, onde são desenvolvidos os objetivos e organização de cada sessão, assim como as atividades a desenvolver. Desta forma, todas as sessões foram baseadas numa sessão-tipo, como mostra na Tabela 7, podendo ser adaptada consoante os materiais disponíveis, tempo despendido em cada tarefa, necessidade e estado emocional da criança. No final de todas as sessões, era desenvolvida uma análise e reflexão da sessão, tendo em consideração as dificuldades e facilidades sentidas, assim como os interesses demonstrados pela B, de forma a desenvolver as sessões seguintes. Estes planos de sessão referidos encontram-se em Anexo E, que compreendem os objetivos e análise das atividades desenvolvidas.

Tabela 7 - Sessão-tipo

Tarefa	Descrição	Duração
Diálogo inicial	Conversa sobre a semana; deixar utente falar de algo que necessite; informar o que vai ser desenvolvido na sessão.	2-3 minutos
Atividade inicial	Atividade como aquecimento, usualmente de treino da atenção	10 minutos
Corpo da sessão	Atividades específicas para desenvolvimento das áreas fracas	25 minutos
Atividade final	Jogo escolhido pela estagiária ou pela criança	10 minutos
Diálogo final	Conversa sobre as atividades que gostaram mais e menos; o que gostariam de fazer noutras sessões	2-3 minutos

A intervenção consistiu em 20 sessões, 50 minutos cada, em contexto sala. Nestas sessões os objetivos foram sendo desenvolvidos com recurso a fichas e material lúdico, tendo em consideração o que a criança mostrava interesse. Desta forma, foram criadas algumas estratégias para trabalhar com a B., de forma a cativar a sua atenção.

Para utilização de regras, para a ortografia ou escrita de um determinado texto, eram criadas estratégias com a criança, para que fosse mais fácil de entender e memorizar. Desta maneira, o treino, o recurso a mnemónicas e a automonitorização foram essenciais. Uma tarefa que a B. se recusava a fazer era a escrita, e dessa forma, iniciou-se a intervenção nesta área por tarefas de completamento de lacunas, posteriormente para organização de palavras em frases, alargar frases com utilização de conectores, escrever diálogos em conjunto com a estagiária, até textos com auxílio de um quadro, o que gostava

de utilizar para as tarefas de escrita. Para a escrita de textos com as componentes necessárias, utilizou-se uma mnemónica, a qual a B. memorizou e utilizou na escrita de textos durante a sessão, verificando sempre o seu trabalho no final.

Para a leitura, procurou-se encontrar textos sobre temas do interesse da B., assim como dar a escolher livros, e ir registando o número de palavras lidas ao minuto (automonitorização), de maneira a observar o seu desempenho ao longo das sessões. Uma área forte da B. é a sua aptidão para a arte de representação e música, o que foi utilizada na leitura de textos, desenvolvendo a entoação e a vontade para a leitura.

Ao longo das sessões, foi possível verificar que a B. foi revelando maior facilidade nas atividades de atenção, passando então a desenvolver tarefas direcionadas para a memória e impulsividade, outras duas áreas menos fortes da B. Também ao longo das sessões foi possível verificar que a B. revela pouca resistência à frustração. Desta forma, como atividade final, procurou-se jogos de competição, com diálogo final sobre o próprio jogo.

Na intervenção com a B. os materiais mais utilizados foram o quadro para a escrita, os livros e textos para a leitura, recortes e colagens para a consciência fonológica, assim como jogos para qualquer área.

Entre variados jogos, encontram-se alguns exemplos, como jogos de tabuleiro, onde em determinada casa tem de trocar, tirar sons e segmentar a palavra (consciência fonológica – Anexo B), ler pipocas num minuto, sendo que em cada pipoca está uma palavra (leitura), caça ao tesouro (leitura e compreensão), adivinhar palavra do outro jogador, dizendo letras (ortografia, vocabulário – Anexo C), jogo da letra escondida atrás das costas, sendo que o jogador tem de fazer com que o adversário adivinhe a letra colada atrás das suas costas escrevendo várias palavras que a contenham (vocabulário – Anexo D), encontrar personagem ou imagem específica entre várias semelhantes (atenção), jogos de estratégia para chegar a um objetivo (impulsividade), jogo da memória com cartas (memória e atenção), mikado (resistência à frustração e impulsividade), torre de peças (impulsividade), onde se tem de retirar uma peça da torre consoante a cor que sai num dado sem que a torre se desmorone, quem é quem dos sons, onde cada casa tem escrita uma palavra (consciência fonológica).

Na tabela 8 encontra-se apresentado um plano de uma sessão da B. em contexto sala, sendo que os restantes se encontram no Anexo E.

Tabela 8 - Exemplo de um plano de sessão da B.

	Objetivos	Sessão	Estratégias	Comportamento
Diálogo inicial	Conversa sobre a semana; deixar utente falar de algo que necessite; informar o que vai ser desenvolvido na sessão.			
Atividade inicial	Desenvolver a atenção, através de uma ficha onde no meio de várias figuras de flores teria de encontrar borboletas semelhantes a essas flores.	Realiza a tarefa rapidamente e com atenção aos pormenores.		Interesse pela atividade; atenção
Corpo da sessão	<p>- Desenvolver a escrita, através de uma ficha com tema (o cão), onde terá de escrever tópicos sobre o mesmo, para posteriormente escrever um parágrafo juntando esses tópicos.</p> <p>- Desenvolver a ortografia através do jogo de adivinhar palavras do outro jogador, onde teria de adivinhar e pensar em palavras com som /ch/.</p>	<p>- Pede um exemplo para escrever os tópicos, e de seguida continua autonomamente. Escreve um pequeno parágrafo, apenas com a informação que tinha nos tópicos, não querendo escrever mais. Alguma dificuldade na organização das ideias.</p> <p>-Pensa rapidamente em palavras e escreve-as com sucesso.</p>	<p>Escolha de tema do interesse da B. para a escrita.</p> <p>Escolha de jogo que a B. mostrou interesse em sessões anteriores</p>	Mostra-se atenta durante as tarefas, iniciando-as rapidamente
Atividade final	Desenvolver leitura e compreensão, através de uma caça ao ovo escondido, lendo pistas ao longo do CADIn (Anexo F)	Pede para ser acompanhada ao longo das pistas. Rapidamente compreende o que lê e descobre onde se encontram as pistas. Por vezes, necessita que se leia novamente a pista.	Atividade para se deslocar no espaço, que fosse do interesse da B.	Mostra interesse, querendo iniciar de imediato a tarefa
Diálogo final	Conversa sobre as atividades que gostou mais e menos; o que gostaria de fazer em sessões seguintes.			

- Apresentação de resultados

Após o tempo de intervenção, que foi de 5 meses (20 sessões), foi desenvolvida uma reavaliação (com duração de duas sessões), de forma a comparar os resultados com a primeira avaliação, e observar os benefícios ou não da intervenção desenvolvida. Os resultados obtidos em cada uma das avaliações (inicial e final) encontram-se no Anexo A. Nesta reavaliação foram aplicados os mesmos instrumentos que a avaliação inicial, acrescentando as provas de atenção do Leiter-R (Roid e Miller, 1997, traduzido por CADIn, 2016), de forma a comparar os seus resultados com o outro instrumento de avaliação da atenção (d2), e uma prova informal de escrita livre (CADIn), que foi trabalho ao longo do tempo de intervenção. Assim, foi possível verificar uma evolução em determinadas áreas, mantendo-se em outras, como se encontra na síntese na Tabela 9.

Tendo em conta então os resultados observados no Anexo A, as provas de consciência fonológica permitiram concluir que a B. não alterou o seu desempenho nesta área, mantendo algumas dificuldades na identificação final do fonema. Revela facilidade na síntese, segmentação e manipulação fonémica.

Relativamente à descodificação, a B. encontra-se na média, para o seu nível de escolaridade, na leitura de palavras e ligeiramente abaixo da média na leitura de pseudopalavras, revelando melhorias significativas. Cometeu erros ao nível de trocas perceptivo-visuais (o/a, m/n, b/p, b/d) e perceptivo-auditivas (f/v, p/t).

A B. encontra-se abaixo do esperado, para o seu nível de escolaridade, relativamente à automaticidade de leitura, no entanto com melhorias significativas. Revela melhorias também ao nível da precisão da sua leitura, fazendo menos erros. Cometeu erros maioritariamente ao nível de troca de vogais e antecipação da palavra. No texto que leu, que é relativo ao 3º ano de escolaridade, diz a ideia principal, contudo revela algumas dificuldades em lembrar-se de algumas informações importantes. Nesta área demonstrou melhorias significativas. Consegue responder a todas as questões de interpretação, procurando no texto quando não sabe, o que não fazia anteriormente. Pede ajuda para interpretar algumas questões.

Especificamente para a avaliação da entoação, é utilizada uma escala de quatro níveis apresentada pela National Assessment of Education Progress (NAEP). O nível 1 refere-se a uma leitura palavra por palavra, ocasionalmente lê frases de duas ou três palavras, mas não são frequentes e/ou não preservam o significado. O nível 2 está associado a uma leitura de frases de duas palavras com alguns grupos de três ou quatro palavras, poderá estar presente a leitura palavra a palavra, esporadicamente, e o agrupamento de palavras pode não parecer relacionado com o contexto. Já no nível 3, encontramos uma leitura de

grupos de frases de três ou quatro palavras, podendo estar presentes grupos mais pequenos, sendo que a maioria das frases parece apropriada e preserva a sintaxe, no entanto há pouca interpretação expressiva. Finalmente, o nível 4 relaciona-se com uma leitura de grupos de frases grandes e com significado, podendo ocorrer algumas regressões, repetições ou desvios no texto, sem alterar a estrutura global e preservando a sintaxe, e a história é lida na sua maioria com interpretação expressiva.

Relativamente à caligrafia, esta é irregular ao nível da forma das letras, no entanto é legível, não revelando melhorias.

No que concerne à ortografia, a B. encontra-se abaixo do esperado, no entanto com melhorias significativas, obtendo uma percentagem de êxito de 48% no ditado de palavras de 3º ano, 73% no de pseudopalavras e 72% na escrita livre. Denota-se uma melhoria significativa no que diz respeito a determinados erros ao nível de trocas percetivo-auditivas. Cometeu erros ao nível das vogais, regras ortográficas (s/c/ç, s/z, g/j, g/gu, x/ch, am/ão), ao nível da omissão, especificamente nos sons nasais e uma troca percetivo-visual (m/n). É importante referir que, embora cometa estes erros, esses aparecem com menos frequência.

Na tarefa de escrita livre, a B. iniciou de imediato afirmando que ia escrever uma carta, no entanto escreveu apenas 4 linhas, com vocabulário simples, não utilizando estratégias de escrita de textos. Não utilizou marcadores textuais, e não desenvolveu as suas ideias, referindo as atividades feitas numa semana de férias.

Finalmente, em relação à capacidade de atenção com a aplicação do d2, e com base nas tabelas de cotação do instrumento, é possível verificar que a B. mostra melhorias significativas, contudo encontra-se ligeiramente abaixo do esperado para a sua idade, com uma rapidez de execução, capacidade de precisão e capacidade de concentração ligeiramente abaixo do esperado. No entanto, mostra-se consistente na execução da tarefa e sem dificuldade ao nível da qualidade de desempenho. Ou seja, demora algum tempo no processamento de informação, sendo pouco precisa, contudo não comete erros. Foi aplicado um outro teste relativo à atenção (atenção mantida e dividida), o Leiter-R, o que revela igualmente alguma lentificação do processamento de informação, no entanto não comete erros, estando ligeiramente abaixo da média para a sua idade.

De seguida, na Tabela 9, encontra-se a síntese dos resultados da avaliação, comparativamente à avaliação inicial.

Tabela 9 - Resultados da avaliação inicial e final

Prova		Avaliação inicial	Avaliação final	Comentário
Linguagem oral	Consciência fonológica	Dificuldade na identificação do fonema final	Dificuldade na identificação do fonema final	Sem evolução
Leitura	Descodificação	PRP – percentil 50 ALEPE (2º ano) – Leitura de palavras – 69% (valor crítico: 72,4) Leitura de pseudopalavras – 63% (valor crítico: 69,6)	PRP – percentil 25 ALEPE (3º ano) – Leitura de palavras – 88% (Valor crítico: 76,2) Leitura de pseudopalavras – 71% (valor crítico: 73,3)	Evolução significativa
	Fluência - automaticidade	44 palavras por minuto (esperado 90-110 p /m)	71 palavras por minuto (esperado 90 – 110 p/m)	Evolução significativa
	Fluência - precisão	89% êxito (esperado 95-98%)	94% êxito (esperado 95-98%)	Evolução significativa
	Fluência - entoação	Nível 2 (Escala 4 níveis NAEP) – lê frases de duas palavras com alguns grupos de três ou quatro palavras	Nível 3 (Escala 4 níveis NAEP) – lê grupos de 3 ou 4 palavras. Com interpretação expressiva	Evolução significativa
	Compreensão	58% êxito na interpretação 6% de êxito no reconto	75% êxito na interpretação 43% de êxito no reconto	Evolução significativa
Escrita	Caligrafia	Irregular mas legível	Irregular mas legível	Sem evolução
	Ortografia	38% êxito no ditado de palavras (2º e 3º ano) 80% êxito no ditado de pseudopalavras	48% êxito no ditado de palavras (3º ano) 73% êxito no ditado de pseudopalavras 72% êxito na escrita livre	Evolução significativa
	Expressão escrita		Frases simples, vocabulário simples. Sem domínio de pontuação.	
Atenção		Capacidade de concentração, precisão e velocidade de execução abaixo do esperado para a sua idade	Capacidade de concentração, precisão e velocidade de execução ligeiramente abaixo do esperado para a sua idade	Evolução

- Análise de resultados

Como demonstrado na apresentação de resultados, assim como no Anexo A, verificou-se uma melhoria significativa no desempenho da B. na avaliação final, relativamente à inicial, tanto na leitura como na escrita.

Desta forma, é possível verificar um grande desenvolvimento relativamente aos objetivos estabelecidos inicialmente no plano de intervenção, sendo que muitos deles foram cumpridos, como é o caso de todos os objetivos para a atenção, mas também na leitura, como diminuir erros na descodificação de sílabas e ler grupos de três ou quatro palavras, de forma apropriada e mantendo a sintaxe, na escrita, diminuir erros relativos à ortografia e perceção auditiva, escrever uma frase sem omitir palavras e letras e ordenar frases corretamente. Outros objetivos não foram totalmente cumpridos, contudo encontraram-se cada vez perto de o fazer, como na leitura, descodificar palavras e pseudopalavras com menos de 15% de erros, ler textos sem erros, aumentar velocidade de leitura oral e recontar pelo menos 50% de um texto, e na escrita, escrever um texto organizado com ideias relacionadas.

Especificamente na tarefa de escrita livre, a utente mostrou não utilizar estratégias para a tarefa, no entanto durante determinadas tarefas semelhantes durante as sessões, mostrou conseguir aplica-las de forma organizada. Desta maneira, revela que as estratégias apresentadas ainda não estão totalmente consolidadas, não as aplicando de forma autónoma e eficaz. Embora apresente melhorias significativas é necessária a continuação de acompanhamento em EER, de forma a adquirir mais estratégias, assim como consolidar as que já foram utilizadas, para superar as suas dificuldades.

Nesta maneira, na apresentação da avaliação final, foram abordadas algumas recomendações, tais como a continuação de acompanhamento em EER, para a melhoria de competências da descodificação, da automaticidade e da compreensão da leitura, bem como da ortografia e da expressão escrita, e educação especial na escola, assim como continuação da implementação das medidas educativas especiais previstas no Capítulo IV, artigo 16º, do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, nas alíneas relativas ao apoio pedagógico personalizado e às adequações no processo de avaliação. Para além dessas, foram referidas estratégias para a professora de ensino regular utilizar na sala de aula, sendo essas:

- Eliminar fontes de distração na mesa de trabalho, assim como na sala de aula;
- Utilizar estímulos visuais nas aulas;
- Elogiar e reforçar positivamente sempre que a B. cumprir com determinada tarefa ou mostrar esforço para o fazer, de forma a motivá-la;
- Desenvolver as adequações necessárias durante as avaliações e atividades a desenvolver (e.g. dar mais tempo para a tarefa, dividir a tarefa e ir realizando-a ao longo do tempo, encurtar a tarefa a nível de conteúdo).

Também foram referidas estratégias para os pais, tais como:

- Manter atitude de parceria com a escola, para que se mantenham ao corrente da situação da B.;
- Promover a autonomia nas tarefas diárias, desde tarefas de casa a estudo (e.g. fazer os TPC sozinha, pedindo ajuda apenas quando necessário);
- Promover rotinas no dia-a-dia, relativamente à execução de TPC, tempo de estudo, organização da mochila;
- Fazer transferência das aprendizagens para as atividades do quotidiano, demonstrando a aplicação dessas aprendizagens (e.g. depois de aprender as características de uma carta, poderão juntos escrever uma carta a algum familiar ou amigo);
- Elogiar e reforçar positivamente sempre que a B. cumprir com determinada tarefa ou mostrar esforço para o fazer, de forma a motivá-la;
- Criar hábitos de leitura diários (e.g. criar a hora da leitura ou o canto da leitura, ou ler uma história antes de dormir);
- Desenvolver jogos que promovam a leitura e escrita (e.g. procurar objetos que contenham determinada letra ou som, procurar letras ou palavras numa revista, sopa de letras, jogo da forca, criar canções sobre elementos da família).

As estratégias, propostas ao longo das sessões, foram sendo um recurso cada vez mais utilizado pela própria, completando as tarefas de uma forma cada vez mais organizada. Ainda assim, é necessário um contínuo de treino nesse sentido, para que as utilize de forma mais autónoma, assim como consiga fazer o *transfer* para fora das sessões.

Relativamente à relação entre utente e estagiária, verificou-se desde início um vínculo forte, com bastante curiosidade por parte da B. em conhecer e desenvolver atividades com a estagiária. Durante o tempo de observação, a B. tentava incluir a estagiária, indo conversando e brincando. Já durante a intervenção, mostrou-se sempre participativa e curiosa sobre as atividades que iriam ser desenvolvidas. Desta forma, a B. mostrou ser uma criança meiga, com muita energia e vontade de trabalhar. Mostra também ser impulsiva, competitiva e com baixa tolerância à frustração, o que deverá continuar a ser trabalhado em futuras sessões de intervenção.

4.3.2- Estudo de caso J.

- Caracterização do caso:

O J. nasceu em 2008 (7 anos) e mostra dificuldades ao nível da leitura e escrita (Dislexia, Disortografia, Disgrafia), coordenação motora, articulação e atenção.

Vive com os pais e um irmão com 15 anos que mostra também dificuldades a nível da leitura e escrita.

Sofre de rinite alérgica e mostra algumas dificuldades de visão. Iniciou a marcha aos 18 meses, e, desde o jardim-de-infância, revela dificuldades ao nível da motricidade. A atual professora refere que o J. é distraído e lento das tarefas, com dificuldades ao nível da ortografia e caligrafia, sendo Português a disciplina que menos aprecia.

Os pais afirmam que o J. não é autónomo e organizado nas tarefas diárias, incluindo os trabalhos de casa, demorando muito tempo. É também desorganizado com o material escolar, estragando-o.

Na escola tem um grupo de amigos, mas raramente se encontra com eles fora da escola. Gosta de construções de lego, jogos eletrónicos e desenho.

O J. iniciou intervenção em Fevereiro de 2014 no CADIn, com o objetivo de trabalhar a motricidade fina e grafismo.

Com uma reavaliação psicopedagógica desenvolvida no final do mesmo ano, mostra que colabora bem nas tarefas, mas revela períodos curtos de atenção e alguma agitação motora. A professora refere ainda comportamentos de Ansiedade/Timidez. É mencionado ainda o desenho das letras e números como sendo bastante irregulares na forma, tamanho e qualidade do traço.

No final de Janeiro de 2015, uma avaliação informal fornece a informação de que o J., tendo algumas melhorias, continua com dificuldades ao nível da praxia global e fina e grafismo. Desde essa altura, o trabalho desenvolvido tem-se focado na motricidade global e fina.

Sendo que as dificuldades ao nível da leitura e escrita têm influenciado o seu desempenho académico, o trabalho desenvolvido a partir do início do ano escolar 2015/2016 contém esse enfoque de momento. Desta forma, a técnica responsável trabalhou com o J. as vogais, os diferentes fonemas de cada uma, assim como os ditongos. Isto através de jogos e tarefas que exijam pouco tempo de atenção.

O J. não se encontra ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008, não beneficiando de adequações no processo de avaliação.

- Procedimentos

A avaliação inicial teve uma duração de duas sessões a ser desenvolvida, sendo que uma parte dos instrumentos foi aplicada em Janeiro de 2016 pela estagiária, e foram também aproveitados resultados de outros instrumentos aplicados anteriormente pela técnica responsável. Para definição dos objetivos de intervenção, os instrumentos utilizados foram os seguintes:

- Teste de Avaliação da Consciência Fonológica (Núcleo das Dificuldades de Aprendizagem do CADIn, 2005);
- PRP (Viana & Ribeiro, 2010);
- ALEPE (Sucena & Castro, 2011);
- Teste Informal para a Avaliação da Leitura (Núcleo das Dificuldades de Aprendizagem do CADIn, 2005);
- Teste Informal para a Avaliação de Ortografia – Ditado de palavras (Núcleo das Dificuldades de Aprendizagem do CADIn, 2005);
- Prova do PALPA – P (Castro, Caló & Gomes, 2007, adaptado de Kay, Lesser & Coltheart, 1992);
- Teste de atenção d2 (Brickenkamp, adaptado por Ferreira & Rocha, 2007).

A escolha dos instrumentos expostos baseou-se nas queixas dos pais e professora, nas dificuldades sentidas ao longo da intervenção com a técnica responsável, assim como nos instrumentos existentes no centro.

Os resultados desta avaliação encontram-se em Anexo G, e são comparados com os resultados da avaliação final na tabela 16.

- Plano de intervenção

Após ser desenvolvida a avaliação inicial e serem analisados os resultados, procedeu-se à elaboração de um plano de intervenção com objetivos gerais e específicos a serem trabalhos com o J. ao longo de cinco meses.

Desta forma foram encontradas as suas áreas menos fortes, definidas como áreas de intervenção, sendo essas a linguagem oral, linguagem escrita recetiva (leitura), linguagem escrita expressiva (escrita) e a atenção.

Os objetivos gerais e específicos definidos encontram-se organizados nas Tabelas 10, 11, 12 e 13, relativamente às áreas mencionadas.

Tabela 10 - Objetivos Gerais e Específicos para a Linguagem Oral

Área de Intervenção	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos
Linguagem Oral	Desenvolver consciência fonológica	a Manipular sílabas e fonemas de um conjunto de 5 palavras
		Realizar análise e síntese fonêmica de 5 palavras

Tabela 11 - Objetivos Gerais e Específicos para a Leitura

Área de Intervenção	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos
Linguagem Escrita Recetiva – Leitura	Desenvolver princípio alfabético	o Identificar os sons das vogais
		Identificar os sons das consoantes
	Desenvolver decodificação	a Diminuir erros na decodificação de sílabas (inversões, trocas perceptivo-auditivas)
		Decodificar palavras e pseudopalavras com menos de 30% erros.
	Desenvolver fluência de leitura	a Ler textos oralmente para o seu ano de escolaridade com 90% de eficácia
		Aumentar a velocidade na leitura oral de textos (60 pal/min)
		Ler frases de 2 palavras com alguns grupos de 3 ou 4 palavras.

Tabela 12 - Objetivos Gerais e Específicos para a Escrita

Área de Intervenção	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos
Linguagem Escrita Expressiva – Escrita	Desenvolver caligrafia	a Escrever letras legíveis Escrever letras respeitando o seu tamanho
	Desenvolver a ortografia	Diminuir erros relativos a ditongos, dígrafos, omissão, sons nasais Diminuir erros relativos à percepção auditiva (clu/cul, x/c, s/j)
	Desenvolver expressão escrita	a Ordenar frases corretamente Escrever uma frase sem omitir palavras e letras Escrever uma frase com sentido, sem erros gramaticais.

Tabela 13 - Objetivos Gerais e Específicos para a Atenção

Área de Intervenção	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos
Atenção	Desenvolver regulação da atenção	Aumentar tempo de atenção numa tarefa Aumentar capacidade de atenção seletiva (selecionando o estímulo a que deve dar resposta)

Após a elaboração do plano de intervenção, iniciou-se o período de intervenção, com planos de sessão, onde são desenvolvidos os objetivos e organização da sessão, assim como as atividades. Desta forma, todas as sessões foram baseadas numa sessão-tipo, como mostra na Tabela 7, tal como no caso da B., podendo ser adaptada consoante os materiais disponíveis, tempo despendido em cada tarefa, necessidade e estado emocional da criança. No final de todas as sessões, era desenvolvida uma análise e reflexão da

sessão, tendo em consideração as dificuldades e facilidades sentidas, assim como os interesses demonstrados pelo J., de forma a desenvolver as sessões seguintes.

Estes planos de sessão referidos encontram-se em Anexo M, que compreendem os objetivos e análise das atividades desenvolvidas.

A intervenção consistiu em 20 sessões, 50 minutos cada, em contexto sala ou ginásio. Em contexto sala os objetivos foram sendo desenvolvidos com recurso a fichas e material lúdico, tendo em consideração o que a criança mostrava interesse. Desta forma, foram criadas algumas estratégias para trabalhar com o J., de forma a cativar a sua atenção.

Para utilização de regras, para a ortografia ou escrita de um determinado texto, eram criadas estratégias com o J., para que fosse mais fácil de entender e memorizar. Desta maneira, o treino, o recurso a mnemónicas, a automonitorização e o lúdico foram essenciais.

Para a escrita, onde o J. mostrava uma maior recusa, optou-se por iniciar com preenchimento de lacunas, organização de palavras para formar uma frase, escrita de pequenas frases a pequenos textos orientados, sempre em conjunto com a estagiária. Para criar o interesse pela tarefa de escrita, e motivá-lo, foram criadas atividades lúdicas ou utilizaram-se materiais mais apelativos, como canetas de várias cores ou o quadro. Para a escrita de textos com as componentes necessárias, utilizou-se uma mnemónica, a qual o J. memorizou e utilizou na escrita de textos durante as sessões.

Para a leitura, procurou-se encontrar textos sobre temas específicos, assim como dar a escolher livros, que é algo que foi mostrando cada vez mais interesse. Para além disso, e de forma que o J. se conseguisse automonitorizar, registava-se o número de palavras lidas ao minuto, em determinados textos. Ao longo das sessões foi-se verificando que uma área forte do J. é o seu interesse pela leitura, assim como a compreensão daquilo que lê. Desta forma, muitas vezes utilizou-se a leitura de livros escolhidos pela criança, como tarefa final, mostrando ser um reforço positivo.

Relativamente à atenção foram desenvolvidas atividades com o objetivo de desenvolver a atenção mantida, maioritariamente de caráter lúdico. Para ajudar o J. a manter-se atento nas várias tarefas que eram propostas, foi elaborada uma folha de registo da atenção, onde era pintado um quadrado por tarefa, de verde (sempre atento na tarefa), amarelo (distraiu-se poucas vezes) ou vermelho (distraiu-se muitas vezes) como mostra no Anexo H. Inicialmente era a estagiária que preenchia a folha, conversando com o J., depois começou a ser o próprio a preencher com ajuda. Quando o J. não revelava nenhum quadrado vermelho, e, posteriormente, nenhum amarelo, era recompensando com um prémio do seu

interesse. Desta forma, foi possível verificar um aumento gradual da sua capacidade de atenção mantida durante as tarefas propostas.

Na intervenção com o J. os materiais mais utilizados foram o quadro para a escrita, os livros para a leitura, recortes e colagens para a consciência fonológica, assim como o lúdico para qualquer área. Entre variados jogos, encontram-se alguns exemplos, como jogos de tabuleiro, onde em determinada casa tem de trocar, tirar sons e segmentar a palavra (consciência fonológica – Anexo B), ler pipocas num minuto, sendo que em cada pipoca está uma palavra (leitura), tirar atividade à sorte, onde tem de escrever as suas atividades preferidas em contexto ginásio (escrita - Anexo I), adivinhar palavra do outro jogador, dizendo letras (ortografia, vocabulário - Anexo C), encontrar personagem ou imagem específica entre várias semelhantes, utilizando, por exemplo, o livro “Encontrar Wally” (atenção), puzzles (atenção), jogo da memória com cartas com personagens ou associando uma imagem a um ditongo (Anexo J) (memória e atenção), domino dos sons (consciência fonológica – Anexo K), onde tinha de associar o som de alguma vogal de imagens a uma onomatopeia (consciência fonológica), loto dos sons (consciência fonológica - Anexo L), encontrando imagens que contivessem determinado fonema, história no estendal (escrita) onde cada jogador escrevia uma parte de uma história e colocava num estendal, avalanche das frutas (motricidade fina e impulsividade), onde o jogador tem de retirar frutas com auxílio de uma pinça num plano inclinado sem deixar cair as restantes. Na tabela 14 encontra-se apresentado um plano de uma sessão do J. em contexto sala, sendo que as restantes, assim como os planos de sessão em ginásio, se encontram no Anexo M.

Tabela 14 - Exemplo de um plano de sessão do J. em contexto sala

	Objetivos	Sessão	Estratégias	Comportamento
Diálogo inicial	Conversa sobre a semana; deixar utente falar de algo que necessite; informar o que vai ser desenvolvido na sessão.			
Atividade inicial	Desenvolver a atenção e impulsividade através do livro do Wally, onde tem de encontrar personagens tendo em conta uma ordem. Explicar onde se encontram essas personagens, sem apontar.	Descobre rapidamente as personagens pedidas e na ordem estipulada. Quando é pedido para explicar onde se encontram essas personagens, aponta logo, e	Questionar sobre o que se encontra perto da personagem	Manteve-se focado na tarefa

		utiliza poucas estratégias, sendo necessário questões para ele ir respondendo.	
Corpo da sessão	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a leitura através de um texto informativo sobre um animal do interesse da criança – pinguim. Fazer a leitura de 1 minuto. - Desenvolver a leitura de palavras através do jogo das pipocas, onde tem de ler o máximo de pipocas palavras num tempo estipulado. -Desenvolver a motricidade fina através de um jogo das frutas, onde tem através de uma pinça retirar a fruta indicada, num plano inclinado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mostra interesse pelo animal e lê 27 palavras num minuto, revelando alguma melhoria. - Lê 13 palavras num minuto. Mostra interesse e curiosidade. Tenta ler com sucesso cada palavra, demorando algum tempo em cada uma. - Mostra interesse pelo jogo. Consegue retirar as frutas que são indicadas, no entanto não mostra cuidado a fazê-lo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Na leitura do texto, o J. lê uma parte e a estagiária outra parte. -Manteve-se focado nas tarefas; -Revela comportamento adequado em jogo de competição; Não revela frustração ao perder o jogo, revelando estar contente pelo outro ganhar.
Atividade final	Desenvolver a criatividade, através de criação de um desenho a partir de um círculo vermelho, baseado na história "O Balãozinho vermelho".	Mostra interesse pela história, indo contando ele próprio. Faz o desenho rapidamente, desenhando a partir do círculo vermelho um caranguejo, de forma perceptível (Anexo N).	
Diálogo final	Conversa sobre as atividades que gostou mais e menos; o que gostaria de fazer em sessões seguintes.		

Para além dessas tarefas em contexto sala, também existiu a oportunidade de ir para o ginásio, onde foi desenvolvida a motricidade global, equilíbrio, estruturação espaciotemporal, assim como a leitura e escrita. As atividades neste contexto foram estruturadas, sendo que as sequências estavam escritas e a criança teria de as ler e produzir dessa maneira. Uma mesma atividade desenvolvida em contexto sala, foi

reproduzida neste contexto, o que pareceu motivar mais a criança, e dessa forma, concluir a tarefa com maior rapidez e eficácia. Essa tarefa consistiu em organizar palavras para produzir uma frase e escrevê-la.

No ginásio foram utilizados vários materiais e foram criadas sequências de tarefas, desde o colocar os pés nos locais indicados, andar de diferentes formas, atirar e receber a bola para o outro, fazer construções, *bowling*, saltar entre arcos.

Na tabela 15 encontra-se apresentado um plano de uma sessão desenvolvida em contexto ginásio com o J.

Tabela 15 - Exemplo de um plano de sessão do J. em contexto ginásio

	Objetivos	Sessão	Estratégias	Comportamento
Diálogo inicial	Conversa sobre a semana; deixar utente falar de algo que necessite; informar o que vai ser desenvolvido na sessão.			
Atividade inicial	Desenvolver a impulsividade através de indicações escritas a seguir.	Leu todas as indicações com alguma ajuda em determinadas palavras, e seguiu com estas de forma correta, sem se desviar.		Revelou algum esforço em controlar a sua impulsividade
Corpo da sessão	-Desenvolver a coordenação motora através de um percurso: saltar entre os arcos a pés juntos, andar a passos à bebé, atirar 4 bolas para um cesto, atirar e receber uma bola (com as duas mãos). - Desenvolver a construção frásica através da descoberta de palavras soltas e formação de uma frase com essas, que dirige para uma próxima tarefa, do interesse da criança.	- Seguiu a ordem do percurso, não se desviando. Mostra dificuldades em saltar a pés juntos (1 sucesso em 3), andar com passos de bebé (equilíbrio),e acertar no cesto com as bolas, não controlando a sua força. Atira a bola e recebe com as duas mãos, contando os passes pedidos. - Rapidamente descobre as palavras escondidas no cesto e inicia a frase, sem necessitar de ajuda.	- Frase a organizar ser do interesse da criança (tartarugas)	Atento em todas as tarefas; mostra gostar das tarefas.

Atividade final	Atividade escolhida pelo J.	<p>Percurso: caminho com bastões- alguma dificuldade;</p> <p>Atirar uma bola de longe para a piscina de bolas - descontrolo da força</p> <p>Passar por dentro de um tubo de espuma - com sucesso</p> <p>Seguir por cima de pegadas respeitando o pé esquerdo e direito - facilidade na escolha do pé correto, e dificuldade no salto ao pé-coxinho.</p> <p>Ainda uma atividade de retorno à calma a completar a atividade escolhida pelo J. (mini trampolim), que envolvia imitar a forma de deslocação de vários animais, onde mostra gostar da atividade.</p>	Atento em todas as tarefas; mostra gostar das tarefas.
Diálogo final	Conversa sobre as atividades que gostou mais e menos; o que gostaria de fazer em sessões seguintes.		

- Apresentação de resultados

Após o tempo de intervenção de cinco meses (20 sessões), foi desenvolvida uma reavaliação (com duração de duas sessões), de forma a comparar os resultados com a primeira avaliação, e observar os benefícios ou não da intervenção desenvolvida. Os resultados obtidos em cada uma das avaliações (inicial e final) encontram-se no Anexo G. Nesta avaliação final foram aplicados os mesmos instrumentos que a avaliação inicial, acrescentando as provas de atenção do Leiter-R (Roid e Miller, 1997, traduzido por CADIn, 2016), de forma a comparar os seus resultados com o outro instrumento de avaliação da atenção (d2), e uma prova informal de escrita livre (CADIn), que foi trabalho ao longo do tempo de intervenção.

Assim, foi possível verificar uma evolução em determinadas áreas, mantendo-se em outras, como mostra na síntese na Tabela 16.

Tendo em conta os resultados observados no Anexo G, as provas de consciência fonológica permitem concluir que esta é uma área que se desenvolveu ao longo da

intervenção, não sendo mais uma área fraca do J. Mostra facilidade na unidade silábica, revelando melhorias ao nível da segmentação e substituição. Ao nível dos fonemas, consegue fazer a segmentação fonémica com sucesso, assim como a síntese e manipulação dos fonemas. Onde revelou maior dificuldade foi na identificação do fonema em duas palavras, o que pode ser devido à falta de atenção.

Relativamente à decodificação, o J. encontra-se na média na leitura de palavras e na leitura de pseudopalavras em relação ao ano de escolaridade, revelando melhorias significativas.

O J. encontra-se abaixo do esperado relativamente à fluência de leitura, com dificuldades na prosódia. Mostra melhorias significativas na precisão da sua leitura, fazendo menos erros. Apresenta ainda uma reduzida velocidade de leitura, no entanto com melhorias. Lê palavra a palavra, e ocasionalmente consegue ler frases de duas ou três palavras. Cometeu erros ao nível de troca de consoantes e erros fonológicos no formato silábico. No texto que leu, que é relativo ao 1º ano de escolaridade, demonstrou compreender o que lê, conseguindo responder a todas as questões de interpretação sem auxílio do texto. O reconto foi muito sintético, mas contendo a ideia principal.

Relativamente à caligrafia, esta é irregular ao nível do espaçamento, escrevendo palavras com um espaço reduzido entre si, ao nível do tamanho e da forma, o que torna a escrita de difícil legibilidade. Exerce muita pressão sobre o instrumento de escrita e não mostra cuidado com a apresentação dos seus trabalhos. O J. revela dificuldades ao nível da praxia fina, o que influencia a sua caligrafia. No entanto, é de salientar que ao longo da intervenção denota-se uma melhoria ao nível do alinhamento e forma das letras, tornando a escrita mais legível.

No que concerne à ortografia, o J. encontra-se abaixo do esperado, obtendo uma percentagem de êxito de 44% no ditado de palavras, 73% no de pseudopalavras e 50% na escrita livre. Denota-se uma melhoria significativa no que diz respeito aos erros ao nível de trocas percetivo-auditivas. Cometeu erros ao nível das vogais, regras ortográficas (r/rr, s/c, c/q, s/z, g/gu, mp b, acentuação), dos ditongos, omissão de letras e troca percetivo-visual (m/n). Na tarefa de escrita livre, o J. mostrou-se resistente, sendo que escreveu apenas três frases bastante simplificadas e com um vocabulário também simples.

Finalmente, em relação à capacidade de atenção (d2), e com base nas tabelas de cotação do instrumento, o J. mostra estar abaixo do esperado para a sua idade, com uma baixa capacidade de concentração, precisão e velocidade de execução. Foi aplicado um outro teste relativo à atenção (atenção mantida e dividida), o Leiter-R, o que revela que o J. se encontra abaixo relativamente à sua idade, com alguma lentificação no seu desempenho.

De seguida, na Tabela 16, encontra-se a síntese dos resultados da avaliação, comparativamente à avaliação inicial.

Tabela 16 - Resultados da avaliação inicial e final

Prova		Avaliação inicial		Avaliação final	Comentário
Linguagem oral	Consciência fonológica	Dificuldade na segmentação, manipulação e substituição	na e por	Facilidade em todas as componentes	Evolução significativa
	Consciência fonémica	Dificuldade na segmentação, síntese, identificação e deleção	na	Dificuldades na identificação do fonema em duas palavras	Evolução significativa
Leitura	Descodificação	PRP – percentil 75 (13 reconhecimentos) ALEPE (1º ano) – Leitura de palavras – 56% (valor crítico: 57,5) Leitura de pseudopalavras – 60% (valor crítico: 50,8)		PRP – percentil 10 (14 reconhecimentos) ALEPE (2º ano) - Leitura de palavras – 78% (valor crítico: 72,4) - Leitura de pseudopalavras - 73% (valor crítico: 69,6)	Evolução significativa
	Fluência - automaticidade	6 palavras por minuto (esperado 55-90 p /m)		22 palavras por minuto (esperado 55 – 90 p/m)	Evolução significativa
	Fluência - precisão	64% êxito (esperado 95-98%)		83% êxito (esperado 95 -98%)	Evolução significativa
	Fluência - entoação	Nível 1 (Escala 4 níveis NAEP) – lê palavra a palavra, ocasionalmente lê uma frase de 2 ou 3 palavras.		Nível 1 (Escala 4 níveis NAEP) – lê palavra a palavra, ocasionalmente lê uma frase de 2 ou 3 palavras.	Sem evolução
	Compreensão	75% êxito na interpretação 50% de êxito no reconto		100% êxito na interpretação 50% de êxito no reconto	Evolução
Escrita	Caligrafia	Irregular e ilegível		Irregular e ilegível	Sem evolução
	Ortografia	40% êxito no ditado de palavras (1º ano) 40% êxito no ditado de pseudopalavras		44% êxito no ditado de palavras (1º ano) 73% êxito no ditado de pseudopalavras	Evolução
	Expressão escrita	Frases simples		Frases simples	Sem evolução (na avaliação)
Atenção		Baixa capacidade de concentração, precisão e velocidade de execução - abaixo do esperado para a sua idade		Baixa capacidade de concentração, precisão e velocidade de execução – abaixo do esperado para a sua idade	Sem evolução (na avaliação)

- Análise de resultados

Como demonstrado na apresentação de resultados, assim como no Anexo G, verificou-se uma melhoria significativa no desempenho do J. na avaliação final, relativamente à inicial, tanto na linguagem oral, como leitura e na escrita.

Desta forma, é possível verificar um grande desenvolvimento relativamente aos objetivos estabelecidos inicialmente no plano de intervenção, sendo que muitos deles foram cumpridos, como é o caso de todos os objetivos para a linguagem oral, mas também na leitura, como identificar os sons das vogais, decodificar palavras e pseudopalavras com menos de 30% erros e diminuir erros na decodificação de sílabas, na escrita, diminuir erros relativos a ditongos, dígrafos, omissão, sons nasais e, também, relativos à perceção auditiva e ordenar frases corretamente. Outros objetivos não foram totalmente cumpridos, contudo encontraram-se cada vez perto de o fazer, como na leitura, identificar os sons das consoantes, ler textos oralmente com 90% de eficácia e aumentar a velocidade de leitura oral, na escrita, desenvolver a caligrafia, escrever uma frase sem omitir palavras e letras e escrever uma frase com sentido, sem erros gramaticais, e ainda, desenvolver a regulação da atenção.

Especificamente na tarefa de escrita livre durante a avaliação, o utente mostrou não utilizar estratégias para a tarefa, no entanto durante determinadas tarefas semelhantes durante as sessões, mostrou conseguir aplica-las de forma organizada com ajuda. Desta maneira, revela que as estratégias apresentadas ainda não estão totalmente consolidadas, não as aplicando de forma autónoma e eficaz, o que deverá ser então trabalhado em futuras sessões de intervenção. Relativamente à capacidade de atenção, o J. não revelou melhorias significativas durante a avaliação, no entanto, ao longo das sessões, foi possível observar que, desde o aparecimento da estratégia das cores da atenção, se mantém durante mais tempo numa tarefa.

Embora apresente melhorias significativas, foram apresentadas algumas recomendações na avaliação final, tais como continuação de apoio psicopedagógico para a melhoria de competências da decodificação, da fluência e da compreensão da leitura, bem como da caligrafia, da ortografia e da expressão escrita, sendo que este apoio poderá ser complementado com treino ao nível da coordenação motora, atenção e impulsividade, características que poderão influenciar o seu desempenho relativamente às competências de leitura e escrita. Também continuação do acompanhamento em Terapia da Fala, e implementação das medidas educativas especiais previstas no Capítulo IV, artigo 16º, do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, nas alíneas relativas ao apoio pedagógico personalizado, às adequações no processo de avaliação e tecnologias de apoio.

Para além dessas recomendações foram também apresentadas estratégias para a professora de ensino regular, como:

- Folhas de registo do trabalho desenvolvido ao longo do dia, dando a oportunidade se ser o J. a preencher, com possibilidade de premiar consoante o trabalho atingido (últimos 5 minutos da aula faz jogo livre, desenho para pintar, autocolante, etc);
- Folhas de registo da atenção nas tarefas, dando a oportunidade se ser o J. a preencher, com possibilidade de premiar consoante os resultados atingidos;
- Sentar o J. perto da Professora e perto do quadro, de forma a manter a atenção e apoio da Professora;
- Selecionar as tarefas a desenvolver na sala de aula e TPC's, de forma a evitar sobrecarga de trabalho em casa;
- Utilizar estímulos visuais nas aulas;
- Elogiar e reforçar positivamente sempre que o J. cumprir com determinada tarefa ou mostrar esforço para o fazer, de forma a motivá-lo;
- Reforçar as respostas orais por parte do J.;
- Dar oportunidades de o J. se levantar da cadeira, pedindo para ir buscar material, ir ao quadro ou fazer recados;
- Desenvolver as adequações necessárias durante as avaliações e atividades a desenvolver (e.g. dar mais tempo para a tarefa, dividir a tarefa e ir realizando-a ao longo do tempo, encurtar a tarefa a nível de conteúdo).

Ainda também para o professor de ginástica, devido às dificuldades de coordenação motora e de atenção, como:

- Fornecer instruções claras e curtas, assim como poucas de cada vez;
- Adaptar as atividades simplificando-as, ou fornecendo mais apoio, quando o J. não as consegue realizar;
- Modificar os materiais utilizados, caso necessário;
- Não expor as dificuldades do J. perante os colegas, colocando-o a exemplificar determinada tarefa;
- Incentivar o J. para as tarefas, assim como elogiar e reforçar o seu esforço na realização dessas;
- Repetir regras de determinada tarefa/jogo pelo menos duas vezes;
- Não manter o J. na mesma tarefa durante longos períodos de tempo, especialmente quando mostra ter dificuldades;

- Adaptar a avaliação, perante as suas dificuldades, referindo numa avaliação qualitativa o que foi melhorado;

- Promover a competição consigo mesmo e não com os outros;

- Promover a interajuda e trabalho em equipa na turma.

E, por fim, algumas estratégias para os pais, tais como:

- Manter atitude de parceria com a escola, para que se mantenham ao corrente da situação do J;

- Criar folhas de registo de atividades a desenvolver em casa (TPC's, arrumar o quarto, pôr a mesa, brincar, etc);

- Permitir tempo de jogo sozinho e incentivar a brincadeira partilhada;

- Promover a autonomia nas tarefas diárias, desde tarefas de casa a estudo (e.g. tentar fazer um exercício sozinho, outro com ajuda, deixar escolher a roupa e vestir-se sozinho);

- Ir falando com o J. sobre os diferentes passos que deve seguir numa tarefa, promovendo que ele próprio os diga também;

- Criar atividades de lazer ao fim de semana que promovam a atividade física (e.g. ir ao parque ou praia);

- Incentivar a brincadeira ao ar livre e a socialização com outras crianças;

- Elogiar e reforçar positivamente sempre que o J. cumprir com determinada tarefa ou mostrar esforço para o fazer, de forma a motivá-lo;

- Criar hábitos de leitura diários (e.g. criar a hora da leitura ou um canto da leitura, ler uma história antes de dormir);

- Desenvolver jogos que promovam a leitura e escrita (e.g. procurar objetos em casa ou na rua que contenham determinado som ou letra, criar canções ou frases para elementos da família, jogo da forca, procurar letras numa revista, recortá-las e formar palavras, formar palavras com letras encontradas em matriculas).

Relativamente à relação entre o utente e a estagiária, foi possível verificar que esta foi harmoniosa. O J. desde início não revelou curiosidade em conhecer ou iniciar uma conversa com a estagiária, no entanto sempre esteve recetivo a partilhar interesses e a responder a qualquer questão existente. Durante o tempo de observação o J. revelava alguma timidez e evitamento do olhar, o que foi melhorando ao longo das sessões. Durante a intervenção com a estagiária, o J. mostrou-se sempre curioso acerca das atividades a

desenvolver e participativo em todas as tarefas, com exceção daquelas que envolvessem a escrita.

Desta maneira, verificou-se uma relação que foi crescendo ao longo do tempo, sendo que o J. foi revelando ser uma criança meiga e sorridente e com vontade de estar com os outros, especialmente quando se tratava de atividades lúdicas.

5- Atividades complementares de formação

Este estágio curricular não consistiu apenas na participação em sessões e avaliações, mas também em muitas outras atividades desenvolvidas.

5.1- Reuniões

Uma das atividades propostas pelo local de estágio foi a participação nas reuniões de núcleos e de equipa, onde os estagiários tiveram oportunidade de discutir várias temáticas com os restantes membros da equipa presentes. Estas reuniões têm uma duração de, aproximadamente, uma hora cada.

As reuniões de núcleos tinham lugar à terça-feira de manhã, reunindo profissionais dedicados às idades respetivas de cada núcleo, o diretor clínico e o diretor científico. As reuniões do NIE e do NIPE desenvolviam-se na mesma manhã, e na semana seguinte era a reunião do NAIA, sendo que cada uma destas tinha uma periodicidade quinzenal. Nestas reuniões foram várias as temáticas abordadas, desde discussão de artigos científicos sobre alguns diagnósticos, casos em intervenção ou em avaliação, instrumentos de avaliação ou mesmo sobre projetos do centro.

As reuniões de equipa desenvolviam-se também às terças-feiras, ao início da tarde, reunindo todos os membros da equipa disponíveis. Aqui eram discutidos projetos do próprio centro, como congressos, ou desenvolvidos com outras entidades (investigação), e casos clínicos.

Os estagiários foram sempre incluídos nas reuniões, podendo dar o seu contributo quando necessário. Para além disso, tiveram oportunidade de fazer uma apresentação, em conjunto, sobre o trabalho desenvolvido ao longo do ano, a expor numa reunião de equipa, e outra apresentação, individual, sobre um tema à escolha de cada um, a expor numa reunião do NIE.

5.2- Atividades propostas pela instituição

Como atividade complementar foi proposto à estagiária desenvolver determinados trabalhos escritos, sendo que uns foram delineados de início no contrato de aprendizagem, enquanto outros foram requeridos ao longo do tempo de estágio.

Desta forma, um dos trabalhos desenvolvidos consistiu numa revisão bibliográfica acerca das DAE, o seu conceito, as suas características, critérios de diagnóstico, metodologias de intervenção, bem como as comorbilidades.

Foi também proposta a adaptação de provas de leitura de fechamento, que consiste num texto com lacunas para preencher. Este é um método, também designado por

Procedimento *Close*, de avaliar o nível de compreensão da leitura assim como para monitorizar o progresso do aluno (Alliende e Condemarín, 2005; Fuchs e Fuchs, 1992; Shin, Deno e Espin, 2000). A adaptação passou pela adição de três hipóteses em frente a cada espaço em branco, sendo que apenas uma estaria contextualmente correta, em textos específicos para cada ano de escolaridade, desde o 2º ano até ao 9º ano.

O trabalho desenvolvido de seguida foi a tradução de um programa de intervenção, constituída por várias lições, de ajuda no cálculo (adição e subtração) e na resolução de problemas matemáticos, denominado “Pirate Math”. Este programa utiliza a vertente lúdica para o desenvolvimento de estratégias que auxiliem o utente nessas componentes matemáticas. É utilizado o tema dos piratas, e os utentes terão de encontrar o X enquanto resposta às questões colocadas, da mesma forma que um pirata procura o X enquanto tesouro, dando ênfase ao reforço e motivação. Os utentes vão ganhando moedas de ouro enquanto vão completando as suas atividades de cada lição, sendo que no final se contam essas moedas, e pintam-se o mesmo número de pegadas num mapa do tesouro. Quando o utente consegue chegar ao tesouro recebe um prémio definido pelo terapeuta.

Seguidamente, foi proposta a elaboração de um programa de treino de discriminação auditiva, relativo a trocas mais comuns em alunos com Dislexia, sendo que estes revelam dificuldades ao nível da perceção auditiva de determinados fonemas. Desta forma, poderão ocorrer trocas percetivo-auditivas de fonemas semelhantes, que, consequentemente, poderão desenvolver-se para a leitura e escrita. Dentro dos mais comuns é possível agrupá-los consoante a vibração nas cordas vocais, que é representada pelos fonemas voseados (/f/ e /v/, /j/ e /ch/, /s/ e /z/, /t/ e /d/, /p/ e /b/, /q/ e /g/), a nasalidade, representada pelos fonemas nasais (/an/, /en/, /in/, /on/, /un/, /nh/ e /lh/) e oralidade (/b/ e /d/, /p/ e /t/, /m/ e /n/, /s/ e /ch/). Em todos os pares de fonemas existe a mesma sequência de atividades a serem desenvolvidas tendo em conta as dificuldades do aluno em questão. Essa sequência passa pela explicação de cada fonema, onde é produzido o som, como se distinguem, com auxílio de onomatopeias e cores, discriminação do fonema, sílaba, palavra e pseudopalavra, identificação do fonema em figuras e frases.

Neste mesmo programa, a estagiária indica algumas ideias de jogos para auxiliar as tarefas já descritas. Desta maneira, os alunos poderão brincar enquanto aprendem, tendo a possibilidade de competir, trabalhar em equipa, movimentar-se ou ter o poder de escolha. Ainda estipulado no contrato de aprendizagem, foi desenvolvida a tradução e adaptação das provas de Atenção e Memória do instrumento de avaliação Leiter-R. Com esta tradução foi proposto à estagiária que apresentasse este trabalho numa reunião de núcleo, de forma a dar a conhecer o teste aos membros da equipa presentes.

Como já foi referido anteriormente, outro tipo de trabalhos foram desenvolvidos ao longo do tempo de estágio, como traduzir determinada parte do instrumento de avaliação KeyMath3 ou adaptações para alunos na sala de aula, cotar testes e reunir informação sobre determinados temas.

Ainda desenvolver jogos para expor na sala de espera do CADIn, de forma a desenvolver momentos lúdicos associados à aprendizagem entre utentes e cuidadores, relacionados com o mês da dislexia (em Novembro), da disgrafia (em Janeiro) ou com o dia mundial do brincar (em Maio). Para a consciencialização das DAE, foram desenvolvidos rastreios nos meses respetivos da dislexia e disgrafia, os quais a estagiária foi convidada a participar e, ainda, teve a oportunidade de assistir a um rastreio de discalculia, no mês de Março.

Como atividade final, foi proposto aos três estagiários uma apresentação acerca do trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo e uma reflexão final, que teve lugar numa reunião de equipa, no dia 24 de Maio.

5.3- Atividade em grupo

Com o trabalho desenvolvido na tradução e adaptação do programa “Pirate Math”, a estagiária, juntamente com a sua orientadora local, projetaram uma atividade em grupo, onde foram realizados exercícios de matemática de uma forma lúdica, mostrando várias estratégias para as contas de somar, subtrair e problemas, que são demonstradas no programa. Com cada cálculo ou problema correto eram entregues moedas de ouro como prémio.

Desta maneira, foi elaborado um convite para esta sessão e entregue aos utentes acompanhados pela estagiária e orientadora, que frequentassem o 2º ou 3º ano de escolaridade, de forma a não existirem disparidades nas aprendizagens. Esta sessão mostrava-se dividida em várias fases, sendo essas as seguintes:

1. Apresentação dos utentes enquanto piratas, e explicação do que iria ser desenvolvido, de forma a ganharem moedas de ouro;
2. Jogo de aquecimento - jogo dos cartões aleatórios, onde os utentes estão dispostos em fila, e cada um à vez, responde a um cálculo presente num cartão, durante determinado tempo;
3. Apresentação com regras e alguns cálculos de treino;
4. Jogo de tabuleiro, com consequências em determinadas casas, que levavam a ganhar mais moedas;
5. Jogo final – de novo o jogo dos cartões aleatórios, de forma a aplicarem as estratégias apresentadas.

No dia programado para esta sessão três utentes tiveram presentes, e durou, aproximadamente, uma hora e meia. No jogo de aquecimento, mostraram-se um pouco inseguros com as respostas, o que foram contrariando ao longo do tempo. Na apresentação, mostraram algumas dúvidas, sendo esclarecidas de seguida com exemplos de cálculos. Mostraram interesse no jogo de tabuleiro, trabalhando em equipa. No jogo final, revelaram uma melhoria significativa, conseguindo responder corretamente a mais cálculos, comparativamente ao jogo inicial.

No geral, os utentes revelaram ter algumas dificuldades no desenvolvimento de alguns cálculos matemáticos, não estando adquiridas as regras e estratégias para os fazer. No entanto, estes mostraram-se participativos durante toda a sessão, querendo fazer o máximo para ganhar moedas.

5.4 - Relação com famílias e comunidade

Ao longo deste ano de estágio, a estagiária teve oportunidade de se relacionar não só com os utentes e equipa do centro, mas também com os familiares ou responsáveis, professores e comunidade em geral.

Deste início, a estagiária foi apresentada à família ou responsável de cada utente que iria ser acompanhado em sessões ou avaliações. Progressivamente, a estagiária foi começando a explicar o que iria sendo trabalhado nas sessões, na mesma altura que ia desenvolvendo atividades e sessões com os utentes.

Foi proposto à estagiária, desde início do estágio, a presença e participação em reuniões na escola de vários utentes, acompanhando a sua orientadora local. Nestas reuniões estavam presentes o professor responsável pela turma, profissionais que acompanhem o utente (psicólogo, terapeuta da fala ou professor de educação especial) e, por vezes, os pais. Aqui é discutido o trabalho desenvolvido e o que é ainda necessário desenvolver com o utente em cada uma das áreas onde é acompanhado, coordenando estes serviços, assim como entender como se encontra na escola, em termos de comportamento, socialização e aprendizagens. A estagiária teve oportunidade de presenciar seis reuniões, e entender o trabalho multidisciplinar necessário para o melhor desempenho possível do utente.

Para além das reuniões, a estagiária assistiu a formações nas instalações do centro, destinadas aos interessados nos temas, sendo esses “Dificuldades de Aprendizagem Específicas: Estratégias de intervenção em contexto sala de aula” e “Dificuldades de Aprendizagem Específicas: Adaptações em contexto sala de aula”, e à conferência “Crescer na Escola”.

No final do estágio, a orientadora local propôs à estagiária desenvolver em conjunto uma ação de sensibilização numa escola situada em Sintra, denominada “Brincar para aprender”, onde são propostos vários jogos, que poderão ser desenvolvidos em situações do quotidiano, de forma a ajudar em determinadas competências como a linguagem oral, escrita, leitura e matemática.

6 - Dificuldades e Limitações

Para desenvolvimento de competências a partir da experiência de um estágio nem sempre tudo corre como previsto, existindo por vezes determinadas barreiras ou dificuldades, que ajudam também no crescimento do estagiário enquanto profissional, especificamente na resolução de problemas e capacidade de adaptação.

Desta maneira, no início do momento de estágio as dificuldades sentidas foram ao nível da falta de conhecimento dos diferentes instrumentos de avaliação presentes no centro, assim como de metodologias específicas de intervenção com utentes com DAE. Contudo, estas dificuldades foram superadas ao longo do tempo, sendo que rapidamente a estagiária se adaptou ao trabalho desenvolvido no local.

Uma outra limitação foi relativa à pesquisa de informação teórica sobre a intervenção psicomotora, sendo que existem poucos estudos que evidenciem os benefícios desta terapia nas DAE. Desta forma, seria importante o desenvolvimento de mais estudos acerca deste tema, de forma a entender a psicomotricidade como uma terapia possível para estas dificuldades.

Ainda referente a pesquisa de informação, a estagiária sentiu também alguma dificuldade para encontrar material adequado ao ano de escolaridade de cada caso, ao mesmo tempo que fossem do interesse dos utentes e adequados às suas dificuldades. No entanto, neste aspeto a ajuda da orientadora local foi essencial, que forneceu algum material e sugestões, assim como ajudou na adaptação de algumas tarefas.

Mais a nível prático, uma limitação sentida pela estagiária foi a falta da intervenção psicomotora no local de estágio, enquanto terapia por mediação corporal, utilizando apenas uma componente que esta terapia tem como ferramenta, sendo essa o lúdico.

Outra dificuldade foi ao nível da gestão do horário a cumprir, sendo que determinados casos que a estagiária gostaria de acompanhar tinham as sessões no mesmo horário que os casos já acompanhados. Desta forma, a estagiária teve de deixar de acompanhar alguns casos, para conseguir desenvolver competências a nível de outras áreas que não as DAE.

A estagiária sentiu ainda alguma dificuldade ao nível da participação em avaliações, principalmente na escolha correta de instrumentos de avaliação e na aplicação, assim como na adaptação do protocolo consoante as dificuldades demonstradas ao longo da própria avaliação. No entanto, a orientadora local mostrou-se disponível para auxiliar nesse aspeto, fornecendo informações importantes de determinados instrumentos, ambientando com os mesmos antes de os aplicar.

Finalmente, uma limitação sentida foi o tempo de intervenção que cada utente acompanhado possui, sendo que a maioria tem sessões apenas uma vez por semana. Muitos deles necessitariam de mais tempo, de forma a cumprir com todos os objetivos estipulados para o desenvolvimento de competências desejadas. Para além disso, também o facto de alguns utentes faltarem várias vezes, impossibilita o desenvolvimento de determinados objetivos.

Embora tenham existido algumas limitações e dificuldades ao longo do momento de estágio, estas foram ultrapassadas com esforço e capacidade de adaptação por parte da estagiária, assim como com a atenção e apoio por parte da orientadora local e outros profissionais do centro.

Conclusão

Analísado todo este período de estágio curricular, é possível retirar experiências e vivências essenciais para o trabalho a desenvolver no futuro. Com o conhecimento alargado adquirido neste meio, é possível desenvolver o pensamento crítico acerca das DAE e como a psicomotricidade poderá ser vantajosa nesta área. No geral, é possível afirmar que os objetivos estabelecidos foram cumpridos, e isto deve-se a muito trabalho e empenho, assim como à disponibilidade e ajuda dos profissionais do local de estágio.

Especificamente a ajuda da orientadora local foi essencial para um trabalho cada vez mais autónomo e desenvolvimento de competências na área das DAE. Forneceu feedback constante, assim como material e bibliografia essencial para a aquisição dessas mesmas competências, propondo também formações a assistir, e sendo uma pessoa sempre presente para eventuais dúvidas ou dificuldades.

Também outros profissionais forneceram apoio sempre que foi necessário, em quaisquer questões ou dificuldades, ajudando a ganhar competências também em outras áreas que não as DAE, nomeadamente na PHDA, PEA e DID com crianças. Ainda, toda a equipa que foi acompanhando todos os momentos de estágio mostrou-se acolhedora, partilhando experiências, assim como oferecendo livre acesso a espaços e materiais, e a outras ferramentas de trabalho, como os instrumentos de avaliação e livros. Desta forma, com todos os profissionais com quem existiu a oportunidade de contactar, foi sendo desenvolvido o trabalho em equipa, podendo tirar dúvidas, partilhando vários casos, formas de intervenção, dificuldades sentidas e resultados obtidos com os casos respetivos.

Este estágio curricular ofereceu inúmeras ferramentas de trabalho, incluindo conhecimentos específicos mais aprofundados sobre as DAE, nomeadamente ao nível das características dos utentes com este diagnóstico, avaliação e intervenção. É a partir destes conhecimentos que compreendemos que para um mesmo diagnóstico, não tem de ser utilizada a mesma metodologia de intervenção, sendo que cada caso é um caso, cada um tem as suas características pessoais e dificuldades.

Relativamente à intervenção, existiu um desenvolvimento relativo a competências ao nível de diferentes metodologias, adaptação de atividades a cada caso e desenvolvimento de outras consoante as características de cada um, formas de dirigir uma sessão, desenvolver planos de sessão e capacidade crítica sobre os mesmos, relacionado com a própria sessão e como se poderá adaptar objetivos. Ainda a utilizar estratégias de intervenção, adaptando a cada caso. Para além das DAE, pelo acompanhamento de outros casos, foram adquiridas competências também ao nível de intervenção com outras perturbações do desenvolvimento, como PEA e problemas de comportamento, assim como a DID.

Na avaliação, foram adquiridas competências ao nível da escolha de instrumentos, consoante as queixas, também na sua aplicação e adaptação a cada caso. Ainda ao nível da cotação, e análise dos resultados obtidos, assim como retirar conclusões, relacionando todos os dados adquiridos. Foi vantajoso o contacto com uma vasta variedade de instrumentos de avaliação, assim como com os protocolos utilizados consoante as dificuldades apresentadas.

As crianças transmitiram motivação, criando momentos agradáveis e desafiantes. Integraram e ajudaram a entender que cada um tem o seu ritmo, o que tem de ser respeitado, assim como os seus interesses e dificuldades. E, desta forma, o trabalho a desenvolver terá de ser adaptado consoante essas características pessoais. Para além das crianças, o contacto com as famílias e cuidadores fez ganhar competências de comunicação, sabendo adaptar o discurso. Também a receção positiva relativamente à estagiária, e a valorização do seu trabalho, ajudou na motivação, reforçando o trabalho desenvolvido.

Todas as dúvidas e dificuldades que surgiram levaram a maior pesquisa de informação, assim como ao desenvolvimento do pensamento crítico e de soluções possíveis para determinados problemas. Desta maneira, compreende-se que as próprias dificuldades são uma fonte de aprendizagem, que ajudam no desenvolvimento de competências pessoais e profissionais.

No geral, é possível afirmar que este estágio curricular foi extremamente enriquecedor por toda a experiência, pelo trabalho em equipa, pelo apoio recebido por parte de toda os profissionais, assim como dos outros estagiários presentes no centro, pelas conquistas constantes de superação de dificuldades e de observação do desempenho dos utentes acompanhados.

Referências Bibliográficas

- Adelman, H. S. e Taylor, L. (1986). The problems and definition and differentiation and the need for a classification schema. *Journal of Learning Disabilities*, 19, 515-520.
- Alliende, F. e Condemarín, M. (2005). *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. 8º ed. Santana: Artmed editor.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (DSM-5) 5th ed. Washington, DC: American Psychiatric Pub.
- Barkley, R. (2006). Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. A Handbook for Diagnosis and Treatment. 3ª ed. New York: The Guilford Press.
- Berninger, V.W. e May, M. O. (2011). Evidence-Based Diagnosis and Treatment for Specific Learning Disabilities Involving Impairments in Written and/or Oral Language. *Journal of Learning Disabilities*, 44(2), 167-183.
- Binder, G., & Michaelis, R. (2006). *Perturbações no desenvolvimento e na aprendizagem*. Lisboa: Trilhos Editora.
- CADIn (2016a). *Áreas de atuação*. Retirado a 11 de Agosto de 2016 de <http://www.cadin.net/areas-atuacao/areas-de-intervencao>
- CADIn (2016b). *Corpo clínico*. Retirado a 11 de Agosto de 2016 de <http://www.cadin.net/areas-atuacao/corpo-clinico>
- CADIn (2016c). *Formação*. Retirado a 11 de Agosto de 2016 de <http://www.cadin.net/formacao-investigacao/formacao>
- CADIn (2016d). *Intervenção Social*. Retirado a 11 de Agosto de 2016 de <http://www.cadin.net/intervencao-social>
- CADIn (2016e). *Investigação*. Retirado a 11 de Agosto de 2016 de <http://www.cadin.net/formacao-investigacao/investigacao>
- CADIn (2016f). *Missão e valores*. Retirado a 11 de Agosto de 2016 de <http://www.cadin.net/sobre-nos/missao-e-valores>
- Correia, L. M. (2008). Dificuldades de aprendizagem específicas: Contributos para uma definição portuguesa. *Porto: Porto Editora*.
- Correia, L. M. (2004). Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. *Análise Psicológica*, 2 (22), 369-376.
- Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues. *New York: National Center for Learning Disabilities*.
- Cruz, V. (2011). Dificuldades de aprendizagem específicas: uma abordagem e seus fundamentos. *Revista de Educação Especial*, 24 (41), 329-346.

- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa: LIDEL – Edições técnicas Lda.
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: LIDEL.
- Decreto-lei nº3/2008. Ministério da Educação. Diário da República. 1.^a série – Nº 4 - 7 de Janeiro de 2008, 154-164.
- DuPaul, G. e Stoner, G. (2014). *ADHD in the schools. Assessment and intervention strategies*. 3^a ed. New York: The Guilford Press.
- Equipa Técnica do CADIn. (2005). A psicomotricidade no Centro de Apoio ao Desenvolvimento Infantil – CADIn. *A psicomotricidade*, 5, 77-85
- Ferreira, M. (2009). Estratégias de Intervenção pedagógica em alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 4 (16), 7-18.
- Fletcher, J., Lyon, G., Fuchs, L. & Barnes, M. (2007). *Learning disabilities. From identification to intervention*. New York: The Guilford Press.
- Fonseca, V. (2010). *Manual de observação psicomotora*. Lisboa: Âncora Editora.
- Fonseca, V. (2007). Dificuldades de aprendizagem: na busca de alguns axiomas. *Revista de Psicopedagogia*, 24(74), 135-148.
- Fonseca, V. (2006a). *Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora
- Fonseca, V. (2006b). *Terapia Psicomotora. Estudo de casos*. 3^a edição. Lisboa: Âncora Editora.
- Fonseca, V. (2001). *Psicomotricidade, perspectivas multidisciplinares*. Lisboa: Âncora Editora.
- Fonseca, V. (1999). *Insucesso escolar. Abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem*. 2^o ed. Lisboa: Âncora Editora.
- Fonseca, V. (1984). *Uma introdução às dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Fonseca, V., Diniz, A. e Moreira, N. (1994). Proficiência Motora em Crianças normais e com Dificuldades de Aprendizagem: Estudo comparativo e correlativo com base no teste de proficiência Motora de Bruininks-Oseretsky. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 2, 7-40.
- Fuchs, L. S., e Fuchs, D. (1992). Identifying a measure for monitoring student Reading progress. *School Psychology Review*. 21(1). 45-58.
- Hallahan, D., Kauffman, J. & Lloyd, J. (1999). *Introduction to learning disabilities*. 2^a ed. Boston: Allyn and Bacon.

- Hallahan, D., Lloyd, J., Kauffman, J., Weiss, M. & Martinez, E. (2005). *Learning disabilities. Foundations, characteristics, and effective teaching*. 3ª ed. Boston: Pearson Educations.
- Komar, O. (2001). Intervención Psicomotriz en Hiperactividad, Dificultades del Aprendizaje y Transtornos del Lenguaje Hablado y Escrito. In V. da Fonseca e R. Martins (Eds.) *Progressos em Psicomotricidade*. 41-78. Lisboa: Edições FMH.
- Léo, C.C. e Gonçalves, A. (2009). Discalculia: uma interface entre a medicina e a educação. *Revista Brasileira Medicina*. 264-267. Retirado a 1 de agosto de 2016 de: www.moreirajr.com.br/revistas.asp?fase=r003&id_materia=4080.
- Lerner, J. (2003). *Learning Disabilities. Theories, diagnosis and teaching strategies*. 9ª ed. NY: Houghton Mifflin Company.
- Lièvre, B., e Staes, L. (2012). *La Psychomotricité au service de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte*. 6ª ed. Bruxelles: de boeck.
- Lyon, G. R., Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Torgesen, J. K., Wood, ... e Olson, R. (2001), Rethinking learning disabilities. In Finn Jr, C., Rotherham, A. e Hokanson Jr, C. (Eds) *Rethinking special education for a new century* (259-287). Washington DC: Fordham Foundation.
- Martins, R. (2001). Questões sobre a Identidade da Psicomotricidade – As Práticas entre o Instrumental e o Relacional. In V. da Fonseca & R. Martins (Eds.), *Progressos em Psicomotricidade*. 11-12. Lisboa: Edições FMH.
- Mulas, F. e Morant, A. (1999). Niños com riesgo de padecer de dificultades en el aprendizaje. *Revista de Neurologia*, 28 (2), 76-80.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (2006). Learning Disabilities and Young Children: Identification and Intervention. Retirado a 29 de julho de 2016, de: <http://www.ldonline.org/about/partners/njcd#definition>.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (1990). Definition of Learning Disabilities. Retirado a 29 de julho de 2016, de: <http://www.ldonline.org/pdfs/njcd/NJCLDDefinitionofLD.pdf>.
- National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, & Human Development (US). (2000). *Report of the national reading panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- National Research Council (2008). *Começar com o pé direito: Um guia para promover o sucesso na leitura*. Porto: Porto Editora. Tradução de National Research Council (1999).

Starting Out Right: A guide to promoting children's Reading Success. National Academies Press.

- Neto, R. F. (2002). Manual de Avaliação Motora. Porto Alegre: Artmed.
- Neto, R. F., Costa, S. H. e Poeta, L. S. (2005). Perfil motor em escolares com problemas de aprendizagem. *Revista Pediatr Mod*, 41, 109-117.
- Pinho, S. (2015). Acolhimento de Estágios 2015/16. Documento Interno do CADIn. Cascais.
- Rebelo, J. A. (2001). Dificuldades da Leitura e da Escrita em alunos do ensino básico. 2ª ed. Porto: ASA edições.
- Regulamento de Estágio (2015). Unidade Curricular de Atividade de Aprofundamento de Competências Profissionais (RACP). Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa. Documento não publicado.
- Ribeiro, L. (2011). Dificuldades de Aprendizagem Específicas da Escrita: Estratégias de Intervenção. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*. 4(18), 57-70.
- Ribeiro, L. (2010). Abordagens de intervenção nas Dificuldades de Aprendizagem Específicas. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 4(17), 7-12.
- Rodrigues, A. (2003). Auto-regulação e génese do pensamento simbólico. Fundamentos para uma Intervenção Psicomotora com Crianças com Hiperatividade e Défice de Atenção. *A Psicomotricidade*, 1(2), 7-19.
- Shin, J., Deno, S., e Espin, C. (2000). Technical Adequacy of the Maze Task for Curriculum-Based Measurement of Reading Growth. *The Journal of Special Education*. 3(34). 164-172.
- Sucena, A. E Castro, S. (2008). *Aprender a ler e avaliar a leitura. O TIL: teste de idade de leitura*. Coimbra: Almedina.
- Vieira, E. (2004). Transtornos na aprendizagem da matemática: número e discalculia. *Revista ciências e letras*, 35, 109-119.

Anexos

Anexo A – Avaliação inicial e final da B.

Nome: B.

Idade Cronológica: 8 anos

Situação Escolar: 3º ano do 1º ciclo do ensino básico

Avaliação inicial

Teste de atenção d2 (Brickenkamp, adaptado por Ferreira e Rocha, 2007)

- Com este teste verifica-se que a B. tem uma rapidez de execução abaixo do esperado (percentil 2), assim como a capacidade de precisão (percentil 3). Ainda encontra-se abaixo do esperado na sua capacidade de concentração (percentil 10). No entanto, mostra-se consistente na execução da tarefa (percentil 95), e sem dificuldades ao nível da qualidade de desempenho (percentil 99). Ou seja, demora algum tempo no processamento de informação, sendo pouco precisa, contudo, não comete erros.

Com isto, é possível verificar que a B. encontra-se abaixo do que seria esperado para a sua idade.

Teste de avaliação da Consciência Fonológica (Núcleo das Dificuldades de Aprendizagem do CADIn, 2005)

A B. não mostra dificuldades ao nível da consciência ao nível das sílabas. Relativamente à consciência dos fonemas, mostra ter facilidade na síntese, segmentação e ainda manipulação. Mesmo na identificação do mesmo som em diferentes palavras, apenas mostra mais dificuldade em identificar o mesmo som final.

PRP - Prova de Reconhecimento de Palavras (Viana e Ribeiro, 2010)

- 34, sendo que falhou em quatro (percentil 50), estando abaixo do esperado para a sua idade.

ALEPE – Avaliação da Leitura em Português Europeu (Sucena e Castro, 2011)

- Leitura de palavras - 69% de êxito - percentil 10, sendo abaixo do esperado para a sua idade. Comete erros ao nível das vogais (o/u), ortográficos (s/ss), percetivo-visuais (m/n) e percetivo-auditivo (ch/nh, d/t, c/g, x/j, nh/lh) – valor crítico: 72,4

- Leitura de pseudopalavras - 63% de êxito – percentil 10, o que se encontra abaixo do esperado. Comete erros ao nível das vogais (o/u, o/a, a/e), dígrafos (r/rr), percetivo-visuais (m/n), percetivo-auditivos (d/t, p/b). – valor crítico: 69,6

Teste informal para a Avaliação da Leitura (Núcleo das Dificuldades de Aprendizagem do CADIn, 2005)

A B. leu um texto de 3º ano de 123 palavras em 2 minutos e 47 segundos, que está abaixo ao esperado para a sua idade (44 p/min, esperado 90-110 p/min), apresentando uma percentagem de erros de 11%. Ainda tem uma leitura um pouco silábica, tentando mostrar alguma entoação. No entanto, por vezes não respeita a pontuação. Comete erros ao nível das vogais e algumas trocas de consoantes (t/d, t/b).

No reconto oral do texto mostrou alguma dificuldade, mostrando não ter compreendido o texto lido (6%). Nas questões de interpretação teve uma percentagem de êxito de 58%, sendo que mostrou mais dificuldade nas questões inferenciais. Consultou o texto e necessitou de incentivo para procurar aquelas que não sabia.

Teste de Avaliação de Ortografia – Ditado de palavras (Núcleo das Dificuldades de Aprendizagem do CADIn, 2005)

Nesta prova a B. obteve uma percentagem de êxito de 38% em palavras de 3º ano e algumas do 2ºano, estando abaixo do que é esperado para o seu nível de escolaridade. Cometeu erros ortográficos (vogais, r/rr, s/c/ç, g/j, g/gu, x/ch, x/s), acentuação, ao nível da omissão, especificamente nos sons nasais (Mansão – Masão, Camponês – Caponês), com ainda uma adição e um erro nos dígrafos (nh/lh), e ainda trocas perceptivo-auditivas ao nível da sílaba (crocodilo – crocodilo) e do fonema (q/g, f/v, x/j).

PALPA – P (Provas de Avaliação do Processamento da Linguagem e da Avasia em Português (Castro, Caló e Gomes, 2007, adaptado de Kay, Lesser e Coltheart, 1992).

- Repetição/ escrita de pseudopalavras – 80% êxito. Comete erros ao nível das vogais (o/u, a/e), e perceptivo-visuais (m/n).

Observações:

Caligrafia irregular, mas legível.

Avaliação final

Teste de atenção d2 (Brickenkamp, adaptado por Ferreira e Rocha, 2007)

- Com este teste verifica-se que a B. tem uma rapidez de execução ligeiramente abaixo do esperado (percentil 15), assim como a capacidade de precisão (percentil 20). Ainda encontra-se ligeiramente abaixo do esperado na sua capacidade de concentração (percentil 30). No entanto, mostra-se consistente na execução da tarefa (percentil 75), e sem dificuldades ao nível da qualidade de desempenho (percentil 70). Ou seja, demora

algum tempo no processamento de informação, sendo pouco precisa, contudo, não comete erros.

Com isto, é possível verificar que a B. encontra-se ligeiramente abaixo do que seria esperado para a sua idade.

Leiter-R

Atenção mantida: raw score: 73, scaled score: 6 – abaixo da média

Apontados corretamente (scaled score): 6 – abaixo da média

Erros: 12 – na média

Dá 0 erros, mas faz a tarefa de forma lenta

Atenção dividida: cartas: raw score: 21, scaled: 10 - média

Figuras: raw score: 49, scaled: 11 – na média

Total: soma dos scaled score: 16

Composite score: 87

Percentil: 19

Intervalo de confiança (90%): 75-99

Scaled score: 7 – abaixo da média

Teste de avaliação da Consciência Fonológica (Núcleo das Dificuldades de Aprendizagem do CADIn, 2005)

A B. não mostra dificuldades ao nível da consciência ao nível das sílabas. Relativamente à consciência dos fonemas, mostra ter facilidade na síntese, segmentação e ainda manipulação. Mesmo na identificação do mesmo som em diferentes palavras, apenas mostra mais dificuldade em identificar o mesmo som final. Desta forma, a B. mantém-se nesta área.

PRP - Prova de Reconhecimento de Palavras (Viana e Ribeiro, 2010)

- 19, sendo que falhou em duas (percentil 25), estando abaixo do esperado para a sua idade. Não havendo melhorias significativas.

ALEPE – Avaliação da Leitura em Português Europeu (Sucena e Castro, 2011)

- Leitura de palavras teve uma percentagem de êxito de 88% - percentil 40, sendo que se encontra no esperado para o nível de escolaridade. Cometeu erros no som do x, e percetivo visuais (b/d; m/n) – valor crítico: 76,2

- Leitura de pseudopalavras - 71% de êxito – percentil 5, sendo que se encontra ligeiramente abaixo do esperado. Cometeu erros percetivo-visuais (b/p, m/n; o/a) e percetivo-auditivos (p/t, f/v) – valor crítico: 73,3

Teste informal para a Avaliação da Leitura (Núcleo das Dificuldades de Aprendizagem do CADIn, 2005)

A B. leu um texto de 3º ano, com uma velocidade de 71 palavras por minuto (esperado 90-110 p/min), o que está abaixo ao esperado para a sua idade, no entanto revelando uma melhoria significativa. Apresentou ainda melhorias ao nível da precisão da leitura, com uma percentagem de êxito de 94%, logo cometendo poucos erros. Faz uma leitura mais fluida, e pouco silabada, fazendo entoação. No geral, respeita a pontuação.

No reconto revela ainda alguma dificuldade em relembrar-se dos factos ocorridos no texto, no entanto, refere a ideia principal e alguns pormenores (43%). Na interpretação teve uma percentagem de êxito de 75%, sendo que mostrou mais dificuldade numa das questões inferenciais. Consultou o texto e necessitou de de apoio para interpretação de determinadas perguntas.

PALPA – P (Provas de Avaliação do Processamento da Linguagem e da Avasia em Português (Castro, Caló e Gomes, 2007, adaptado de Kay, Lesser e Coltheart, 1992).

- Repetição/ escrita de pseudopalavras – 73% êxito. Comete erros ao nível dos ditongos e erro ortográfico (s/ç), não revelando os erros cometidos na avaliação anterior (vogais e percetivo-visuais (m/n)).

Teste de avaliação de Ortografia – Ditado de palavras (Núcleo das Dificuldades de Aprendizagem do CADIn, 2005)

Nesta prova a B. obteve uma percentagem de êxito de 48% em palavras de 3º ano, estando abaixo do que é esperado para o seu nível de escolaridade, no entanto com melhorias em relação à avaliação anterior. Cometeu erros ortográficos (vogais, s/c/ç, s/z, g/j, g/gu, x/ch, am/ão), ao nível da omissão, especificamente nos sons nasais, ainda uma troca percetivo-auditiva ao nível da sílaba (atleta- ateleta) e uma troca percetivo-visual (m/n).

Prova de Escrita Livre (CADIn)

Escreveu uma carta, iniciando de imediato. Fez um texto com 4 linhas, sem pontuação, com um vocabulário simples.

29 palavras; 8 erros – 72% êxito. s/ss, n/m, vogais.

Observações:

Caligrafia irregular, mas legível.

Anexo B – Jogo Consciência fonológica



Anexo C – Jogo de adivinhar a palavra do outro jogador



Anexo D – Jogo das letras atrás das costas



Anexo E – Planos de sessões da B.

12 Janeiro

Objetivo: Avaliação inicial:

- d2 – avaliação da atenção
- PALPA-P – ditado de pseudopalavras

Sessão:

Avaliação: Durante a aplicação dos testes, mostrou-se bastante colaborativa e atenta, demonstrando facilidade nas tarefas. Vai falando ao longo das tarefas.

Ainda foram desenvolvidas outras tarefas:

- Desenvolver a leitura e ortografia (g/j/gu) através de:
 - Leitura de texto com pseudopalavras (g/j) – revela dificuldade em algumas, no entanto, corrige-se autonomamente.
 - Ficha para escolher as palavras corretas tendo em conta as regras ortográfica das letras g e j - alguma dificuldade, no entanto, com ajuda na leitura da palavra, coloca corretamente.
 - Leitura de um texto de 175 palavras (gue, gui, ge, gi) - leitura silabada em determinadas palavras; entoação em algumas partes. Leu em 3 min e 33 segundos, ou seja, 48 p/min.
 - Ler ficha de estratégias (O que fazer quando se lê um texto) - percebe as regras e ouve as estratégias atentamente.
 - Sublinhar palavras num texto com os fonemas /g/ e /j/ - encontra poucas palavras, mostrando-se distraída. Com ajuda, encontra as palavras.

Comportamento: Mostrou distração, no entanto fez todas as tarefas propostas.

19 Janeiro

Objetivo: Desenvolver a ortografia (j/g/gu), através de uma ficha para escrever o nome de cada figura apresentada.

Desenvolver a manutenção da atenção, através de uma atividade para encontrar 7 diferenças.

Desenvolver a leitura num texto já conhecido da sessão anterior.

Sessão: Ortografia: Fez a ficha sem erros relativos ao trabalhado (j/g/gu), no entanto com erros relativos a dígrafos (r/rr), adição de sílaba, e troca fonológica (v/f).

Atenção: No jogo das diferenças pediu-se as estratégias que utiliza, que mostra conhecer, vendo uma parte da figura de cada vez; mostra estar concentrada e gostar da tarefa. Encontrou 6, sendo que nas restantes apenas foi dirigida para determinado local, tendo assim encontrado as restantes.

Leitura: Leu o texto com uma maior velocidade relativamente à sessão anterior, lendo agora em 2 minutos e 79 segundos (70 p/min). Mostra mais uma vez fazer entoação, mas não o faz no texto completo. Por vezes antecipa a palavra ao ler a primeira sílaba, o que por vezes leva à leitura errada dessa mesma palavra.

Ainda foram desenvolvidas outras tarefas:

- Desenvolver a ortografia, atenção e vocabulário, através de:

- Dividir lista de palavras numa tabela (onde a letra u não se lê ou onde o G se lê /j/) - Não coloca algumas palavras por falta de atenção; mostra ainda alguma desatenção a copiar as palavras; necessita de algum apoio verbal para ler as palavras corretamente.

- Lista de palavras com lacunas para completar com ge, gi, je e ji - mostrou não ter dificuldade.

- Escrever pseudopalavras com regras ortográficas (g/j) - Não mostra muitas dificuldades, apenas em algumas palavras que envolviam a letra U posteriormente ao G, não colocava.

- Encontrar erros em palavras (j/g) - ainda alguma dificuldade e impulsividade, Sublinha apenas o erro, e não corrige. Quando chamada a atenção, corrige de forma correta as questões.

- Palavras-cruzadas, trabalhando o vocabulário - Mostra interesse e bom desempenho.

- Separar palavras que se encontram coladas - revela atenção, reconhecendo as palavras.

- Desenvolver a leitura de palavras (reconhecimento de palavras e velocidade de leitura), através da leitura de pipocas - 1º vez leu 28 palavras num minuto, melhorando para a 2ª vez, onde leu 35 p/min. Muitas vezes antecipa a palavra lendo apenas a primeira sílaba, podendo errar nessa mesma palavra.

Comportamento: Mostra-se pronta a trabalhar, sendo bastante colaborativa e alegre. Em determinadas tarefas mostra alguma impulsividade e falta de atenção.

Estratégias: Caso exista algum erro nos fonemas em estudo (f/g/gu), referir apenas que algo não está bem, de forma a ser ela a corrigir.

2 Fevereiro

Objetivo: Continuação da avaliação inicial:

- Teste de avaliação de Ortografia – Ditado de palavras;
- Teste de Avaliação da Consciência Fonológica;
- Teste de Leitura, compreensão e Resumo.

Desenvolver a consciência fonológica, através do jogo Dominó dos Sons (figuras e onomatopeias correspondentes aos sons das vogais) e Safari dos Sons.

Sessão: Avaliação: Mostrou-se cooperativa em todas as tarefas; Alguma dificuldade no ditado de palavras, cometendo vários tipos de erros e no reconto e compreensão do texto. Consciência fonológica (Dominó dos sons): Mostra interesse e rapidamente entendeu o sentido do jogo. Decora rapidamente as onomatopeias e com tempo encontra as palavras corretas.

Consciência fonológica (Safari dos sons): interesse pelo jogo; facilidade.

Comportamento: Interesse pelas atividades propostas; Empenho nessas atividades.

10 Fevereiro

Objetivo: Desenvolver a manutenção da atenção, através de uma sopa de letras (palavras na vertical e horizontal).

Desenvolver a expressão escrita através de uma ficha onde por tópicos terá de escrever como seria se fosse uma Flor.

Desenvolver a ortografia (vogais), através de uma ficha com várias frases, para descobrir erros ao nível das vogais.

Desenvolver a ortografia (g/j/gu), através de uma ficha com várias frases, para descobrir erros ao nível do g, j e gu.

Desenvolver a ortografia através do jogo das letras (cartões com espaços para as letras, escrever os nomes de figuras no cartão correto, e escrever palavras com número de letras correspondentes ao nº presente no cartão escolhido)

Sessão: Atenção: Necessita de ajuda para encontrar a primeira palavra, sendo que de seguida já faz autonomamente e utiliza as estratégias explicadas (procurar uma palavra de cada vez, fila a fila.

Expressão escrita: Mostra-se entusiasmada, iniciando de imediato a tarefa. Faz uma letra pequena, conscientemente. É rápida, no entanto que não faz respostas completas nem utiliza conectores.

Ortografia (vogais e g/j/gu): encontra os erros na ficha das vogais com facilidade; na ficha dos g/j/gu mostra mais dificuldade, no entanto ao afirmar existir um erro, corrige de forma autónoma.

Ortografia (Jogo das letras): Mostra interesse, principalmente em criar palavras com determinado número de letras. Sem erros ortográficos. Revela querer jogar novamente numa sessão seguinte.

Comportamento: Colaborativa, entusiasmada, no entanto, um pouco distraída.

Estratégias: Dar estratégias para procurar as palavras na sopa de letras, vendo fila a fila a primeira letra de cada palavra a encontrar.

16 Fevereiro

Objetivo: Desenvolver a manutenção da atenção através de uma sopa de letras (palavras na vertical, horizontal e diagonal).

Desenvolver a expressão escrita através de uma ficha onde por tópicos terá de escrever como seria se fosse uma Mochila.

Desenvolver a ortografia (j/ g/gu) através de fichas para descobrir erros e completar lacunas.

Desenvolver a ortografia através do jogo das letras (cartões com espaços para as letras, jogo da forca nos cartões)

Sessão: Atenção: Iniciou imediatamente a tarefa, no entanto não se mostrou muito concentrada. Tenta utilizar as estratégias, contudo passava pelas letras a encontrar e não as descobria. Encontrou 4 palavras, deixando as restantes para a próxima sessão.

Expressão escrita: mostra interesse, e escreve mais do que na sessão anterior. No entanto, continua com frases incompletas e sem conectores. Erros encontrados: trocas perceptivo-auditiva (d/t e sons nasais).

Ortografia (j/g/gu): Por vezes necessita que lhe leiam a frase para entender, no entanto mostrou sucesso nas tarefas.

Ortografia (Jogo das letras): Mostra interesse em voltar ao jogo, preferindo dar palavras para descobrir. Maior dificuldade quando foi para escolher fonemas em vez de letras.

Comportamento: Cooperativa, entusiasmada. Agitação motora.

Estratégia: Sendo que o tema da escrita foi do interesse da B., utilizou-se o mesmo nesta sessão. No jogo das letras, sendo que mostra sucesso pedindo letras para os cartões, fez-se também com os fonemas.

26 Fevereiro

Objetivo: Desenvolver a manutenção da atenção através de uma sopa de letras (palavras na vertical, horizontal e diagonal) (continuação); e através do jogo “caras do espaço”, onde têm de procurar pormenores/características de um extraterrestre entre vários, e deslocar a sua nave ao encontro desse, o mais rapidamente possível.

Desenvolver a leitura e compreensão através de um texto informativo, onde teria de fazer leitura de 1 minuto, responder as questões literais, inferenciais e de crítica, e ainda completar lacunas.

Desenvolver a ortografia relativamente à sílaba (e.g. pre/per) através de uma ficha para completar lacunas de palavras, com imagem correspondente. Teria de sublinhar a sílaba a cor-de-rosa se essa se lesse de forma rápida, ou a roxo se fosse de forma lenta.

Desenvolver a ortografia através de um ditado de palavras (onde contém palavras com sons nasais e sons orais)

Sessão: Atenção: Mostra-se concentrada quando acompanhada. Desta forma, encontrou rapidamente as palavras. Quando sozinha, dispersa-se e não procura as letras.

Leitura e compreensão: Faz entoação na leitura, no entanto não respeita a pontuação. Na 1ª leitura de 1 minuto leu 52 palavras, melhorando para a 2ª vez para 79 palavras. Inicialmente mostra não ter compreendido o que leu, sentindo a necessidade de consultar o texto nas questões. Teve maior dificuldade na questão de crítica. Mostrou maior facilidade no preenchimento de lacunas.

Ortografia (Ficha sílaba): Facilidade, fazendo de forma rápida.

Ortografia (Ditado de palavras - 14 palavras): 35% de êxito, sendo que os erros não foram relativos aos sons nasais, mas na troca das letras m/n, o/u, f/v, r/rr. Pela troca f/v, foi explicada a diferença fonológica, e ditado mais 4 palavras, onde teve sucesso.

Como jogo final, a B. escolheu o jogo “Caras do espaço” (desenvolver a atenção): Não utiliza estratégia, mesmo quando demonstradas. Mostra interesse pelo jogo.

Comportamento: Revela alguma dependência do acompanhamento nas tarefas. Interesse pelas tarefas.

Estratégias: Para identificação da forma correta da escrita de determinada sílaba (e.g. pre ou per), procura-se entender se é uma sílaba rápida (e.g. prato) ou lenta (e.g. porta).

1 Março

Objetivo: Desenvolver a atenção através da continuação da ficha de sopa de letras.

Desenvolver a ortografia (m/n) através:

- De uma ficha com palavras cruzadas;
- De uma ficha para escolher a hipótese correta entre duas;

- De uma ficha para escrita de frases utilizando a imagem dada.

Desenvolver a expressão escrita, através de um texto sobre “como seria se fosses um animal por um dia”.

Sessão: Atenção: Acaba a atividade, mostrando mais autonomia na procura das letras. Alguma desatenção inicial, sendo chamada à atenção.

Ortografia (palavras cruzadas): Mostra alguma dificuldade em determinadas palavras, colocando a letra n quando se trata da letra m. Dificuldade em colocar o m em letras excepcionais (p, b).

Ortografia (duas hipóteses): Mostra necessitar de algum tempo para pensar na letra. Consegue fazer com sucesso, excetuando nos casos excepcionais (p, b). Alguma desatenção.

Ortografia e Escrita de frases: Fez a tarefa rapidamente, com facilidade nas letras em questão.

Expressão escrita: Não houve tempo para a atividade.

Estratégia: Foi explicado de onde vêm os sons das duas letras (m- lábios e n- língua), associando a onomatopeias. Para a letra m antes das letras excepcionais (p, b), mostrar através do desenho das letras, que o M (de mãe) dá a mão ao P (de pai) e ao B (de bebé).

Comportamento: Alguma desatenção nas tarefas.

11 Março

Objetivo: Desenvolver a atenção através de uma ficha com dois parágrafos com pequenas diferenças, onde teria de as encontrar.

Desenvolver a construção frásica através de uma ficha com palavras soltas, que teria de organizar formando uma frase, e completando com outras palavras, de forma a fazer crescer a frase.

Desenvolver a consciência fonológica dos fonemas /j/ e /ch/ através de umas imagens que teria de associar ao som correto, e palavras e pseudopalavras ouvidas. Também através de uma ficha com lacunas em palavras, para completar com a onomatopeia correta.

Desenvolver a expressão escrita, através de um texto sobre “como seria se fosses um animal por um dia”.

Sessão: Atenção: mostrou-se atenta, e iniciou de imediato a tarefa. Não encontrou todas as diferenças, no entanto durante a correção encontra-as e corrige.

Construção frásica: Mostra interesse em colocar as palavras por ordem, no entanto já se mostra desatenta e desinteressada em alargar as frases.

Expressão escrita: Mostra-se um pouco resistente à escrita, querendo passar para outra atividade. Para fazer a conclusão do texto, pela sua resistência optou-se por ditar a frase. Consciência fonológica: Nas imagens, teve dificuldade apenas em uma, sendo que quando se diz a palavra em voz alta coloca no local correto. Nas palavras e pseudopalavras ditas mostra mais alguma dificuldade, pedindo para as repetir. Nas lacunas, mostra facilidade, fazendo-as todas rapidamente.

Ainda se leram pipocas (desenvolver a leitura de palavras), por vontade da própria, lendo 40 palavras num minuto.

Estratégia: Para alargar as frases, fez-se um exemplo, pedindo para, oralmente, alargar uma frase simples. Para os fonemas mostrar as diferenças entre os dois, onde são produzidos (ambos na língua), se vibram ou não (/j/ vibra e /ch/ não vibra) e onomatopeias associadas.

Comportamento: Mostrou-se atenta, no entanto com resistência para as tarefas de escrita.

15 Março

Objetivo: Desenvolver a atenção através de uma ficha “margaridas enganadoras”, onde tem de encontrar as flores iguais à demonstrada inicialmente.

Desenvolver a consciência fonológica (/ch/ e /j/) e ortografia através de:

- Uma ficha onde tem de encontrar o som /ch/ ou /j/ entre todos os fonemas de determinada palavra, pintando da cor correspondente (azul ou vermelho).
- Descobrir o caminho correto (aquele que tem as figuras com fonema /j/) e escrever uma frase incluindo o nome das figuras.

Desenvolver a ortografia e princípio alfabético através de:

- Ficha onde tem de descobrir uma palavra para cada forma de fazer os fonemas /ch/ e /j/.
- Ficha onde tem de completar lacunas em palavras com diferentes formas do som /ch/ (ch, x, s, z).

Desenvolver a capacidade de alargar frases com conectores, através de uma ficha com 3 frases para colocar conectores ‘mas’ ou ‘no entanto’.

Desenvolver a consciência fonológica através do jogo “Hoje vou ao supermercado”, que consiste num jogo de tabuleiro, onde as casas têm várias cores correspondendo a tirar sons, dizer os sons ou trocar sons da figura retirada.

Sessão: Atenção: Atenta aos pormenores, vendo uma flor de cada vez. Desta forma, encontrou rapidamente as flores iguais.

Consciência fonológica: Na tarefa de descobrir o fonema em cada figura, mostrou facilidade, pensando na sua resposta. Encontrou o caminho correto com facilidade, refletindo em cada figura. Alguma resistência a escrever a frase, o que acabou por fazer sem erros.

Ortografia e Princípio Alfabético: Encontra palavras com alguma ajuda. Completa as lacunas com alguma resistência. Maior dificuldade entre o ch e x. Corrige quando chamada a atenção.

Alargar frases: Mostra resistência, acabando por apenas colocar o conector e não reescrever as frases. Inicia a tarefa afirmando que não sabia fazer, no entanto, quando incentivada a ler a frase logo faz de forma correta.

Consciência fonológica (Jogo): Mostra interesse em começar o jogo. Facilidade na manipulação de fonemas e segmentação, embora quanto tenta dizer mais rapidamente, esquece-se de algum fonema.

Estratégias: Para alargar as frases, não ter de escrever a frase completa.

Comportamento: Esta sessão mostrou-se pouco interessada, podendo ser devido ao cansaço.

22 Março

Objetivo: Desenvolver a ortografia (s/z com fonema /ch/) através de um ditado de palavras, com possibilidade de as ler e estudar anteriormente. Depois escrever uma frase com duas das palavras ditadas.

Desenvolver a leitura, através do livro “A que sabe a lua”, colocando questões de compreensão.

Desenvolver consciência fonológica e ortografia, através de um jogo de tabuleiro da Páscoa, onde teria de dizer os sons de determinada palavra ou escrever a palavra.

Sessão: Ortografia: Foi rápida a ler as palavras, afirmando rapidamente que já as tinha estudado. Alguns erros, que a própria corrigia quando chamada a atenção. Gostou de escrever as palavras no quadro. Escreveu a frase de forma correta e com sentido, querendo escrevê-la com 3 palavras e alarga-la, o que fez com sucesso.

Leitura: Mostra querer fazer entoação ao longo de toda a história, revelando compreender o que lê. Alguma dificuldade em determinadas palavras, que ao ler a primeira sílaba prevê logo a palavra.

Consciência fonológica e ortografia (Jogo): Gosta do jogo, respondendo às questões com rapidez e sucesso. Mostra-se um pouco frustrada quando outro jogador está a ganhar.

Estratégia: Escrita das palavras no quadro para a criança mostrar mais interesse pela escrita.

Comportamento: Em situações de jogo, mostra interesse, no entanto, quando está a perder, revela faltas de estratégias para lidar com frustração, ficando aborrecida.

29 Março

Objetivo: Desenvolver a atenção, através de uma ficha onde teria de encontrar borboletas no meio de várias imagens de flores.

Desenvolver a escrita, através de uma ficha com o tema “o cão”, onde terá de escrever tópicos sobre o mesmo, para posteriormente escrever um parágrafo juntando esses tópicos.

Desenvolver a ortografia através do jogo de adivinhar palavra do outro jogador, onde teria de adivinhar e pensar em palavras com som /ch/.

Desenvolver leitura e compreensão, através de uma caça ao ovo escondido, lendo pistas ao longo do CADIn.

Sessão: Atenção: Mostra interesse pela atividade, realizando-a rapidamente e com atenção aos pormenores.

Escrita: Inicia rapidamente a tarefa. Pede um exemplo para escrever os tópicos, e de seguida continua autonomamente. Escreve um pequeno parágrafo, apenas com a informação que tinha nos tópicos, não querendo escrever mais. Alguma dificuldade na organização das ideias.

Ortografia (Jogo das letras): Mostra gosto pelo jogo, pensando rapidamente em palavras e escrevendo as palavras com sucesso.

Leitura e compreensão (Jogo com pistas para descobrir ovo): Mostra interesse, querendo iniciar de imediato a tarefa. Pede para ser acompanhada ao longo das pistas. Rapidamente compreende o que lê e descobre onde se encontram as pistas. Por vezes, necessita que se leia novamente a pista.

Estratégia: Fazer atividades do seu interesse. Desenvolver uma atividade que envolvesse sair do contexto sala.

Comportamento: Mostrou-se interessada pelas atividades, especialmente nos jogos.

5 Abril

Objetivo: Desenvolver a atenção, através de uma tarefa de diferenças, referente à Páscoa. Desenvolver a consciência fonológica (/r/ e /rr/), através dos cartões com os diferentes fonemas, de forma a associar a onomatopeias (/r/ ao som do grilo, e /rr/ ao som do leão).

De seguida, terá de ouvir determinadas palavras e identificar um dos fonemas. Ainda descobrir objetos na sala que contenham esses fonemas.

Desenvolver a ortografia (r, rr) através de uma ficha que terá de completar os espaços, referindo que letras se colocam em cada um dos fonemas. Posteriormente, escrever palavras para cada exemplo (/rr/ no início e no meio da palavra, e /r/ no meio e no fim da palavra. Ainda escrever duas frases.

Desenvolver a velocidade de leitura e compreensão através do livro “O nabo gigante”, com previsão, questões ao longo do texto e leitura de 1 minuto.

Sessão: Atenção: Encontrou 8 diferenças sem qualquer apoio. Para as restantes necessitou de algum reforço e acompanhamento. Com alguma ajuda, consegue descobrir. Consciência fonológica: Inicialmente mostra alguma dificuldade em distinguir os dois fonemas. No entanto, vai melhorando ao longo das tarefas. Encontra vários objetos na sala, mostrando estar atenta ao que podemos encontrar em redor.

Ortografia: Fez a ficha com sucesso, necessitando de alguma ajuda para iniciar. Nas frases cometeu um erro, sendo que quando questionada se estava correto, corrige de imediato.

Leitura: Mostra interesse no livro, iniciando logo a leitura de 1 minuto (55 p/min). Responde com sucesso às questões colocadas ao longo da história, compreendendo a ideia principal e pormenores.

Estratégia: Gráfico da leitura de 1 minuto, para ir observando o seu progresso.

Comportamento: Mostra necessitar de algum reforço para iniciar tarefas de escrita. Mostrou-se atenta ao longo da sessão.

14 Abril

Objetivo: Desenvolver a atenção e memória através de um jogo da memória com elementos da natureza.

Desenvolver a ortografia (revisão de r/rr) através de um ditado de palavras, com a letra presente no início, meio e fim da palavra.

Desenvolver as características do texto em diálogo através de uma breve descrição, um texto com elementos em falta para corrigir, leitura de um texto com diálogo, e invenção de diálogo numa banda desenhada (Charlie Brown).

Sessão: Atenção e memória: Mostra estar concentrada. No entanto, revela dificuldade em lidar com a frustração quando alguém ganha as peças antes da vez dela.

Ortografia: Por interesse da criança, o ditado foi feito com auxílio do quadro. Escreveu as palavras com sucesso, e sempre que falhava alguma, corrigia sem ser necessária chamada a atenção.

Diálogo: Mostrou-se um pouco desatenta durante a descrição das características do texto em diálogo, o que, conseqüentemente, piorou o desempenho no texto com elementos em falta, onde precisou de apoio para identificar os locais onde faltava algum elemento. Mostra interesse pela leitura do texto em diálogo, querendo continuar a ler um livro da mesma história (a formiga e a cigarra). Mostra gosto pela entoação correta na leitura, falando mais alto ou cantando quando assim era pretendido. Quando passado para a escrita do diálogo na banda desenhada, mostra resistência, afirmando não saber fazer. No entanto, quando feito em conjunto, já oferece ideias do que cada personagem poderá dizer.

Estratégia: Em tarefas de escrita, partilhar o trabalho, ora escrevendo a criança ora escrevendo a estagiária.

Comportamento: Desatenção em momentos de descrição das atividades. Resistência a tarefas de escrita.

19 Abril

Objetivo: Desenvolver a atenção e memória através da identificação de alguma alteração existente (retirar palavras, ou alterar a ordem) numa disposição de palavras.

Desenvolver a utilização de conectores em frases separadas, através de uma ficha.

Desenvolver características do texto em diálogo através da identificação de expressões escritas a uma imagem, identificação das personagens tendo em conta os acontecimentos, e transformação da banda desenhada da sessão passada (discurso direto) para discurso indireto.

Desenvolver a leitura, através de um cartão com uma pequena história.

Sessão: Atenção e memória: Mostra interesse e rapidamente descobre as alterações feitas na sequência.

Conectores: Mostra interesse em iniciar a tarefa e faz a tarefa com sucesso. Apenas alguma resistência em escrever as frases completas.

Diálogo: Fez com sucesso, apenas com alguma ajuda na leitura de expressões, as tarefas que exigiam identificação de expressões e de personagens. No entanto, mostrou maior resistência e dificuldade na escrita do diálogo em discurso indireto.

Leitura: Gosto pela leitura, com alguma dificuldade em determinadas palavras menos comuns. Maiores dificuldades na compreensão da história.

Estratégia: Escrita do discurso indireto em conjunto, escrevendo a criança e de seguida a estagiária.

Comportamento: Frustração aquando tarefas de escrita.

26 Abril

Objetivo: Desenvolver a impulsividade através de um jogo de estratégia, onde tem de colocar objetos no local indicado por uma carta (estruturação espacial) e mover os mesmos de forma a um deles ser deslocado para fora da placa.

Desenvolver as características do diálogo, especificamente com a passagem de um texto com discurso indireto para discurso direto numa banda desenhada.

Desenvolver a leitura, através de um livro trazido pela criança.

Desenvolver o vocabulário através do jogo “Smart mouth” onde a criança tem de escrever o máximo de palavras, num tempo estipulado, associadas a tema aleatório, e que contenham duas letras aleatórias.

Sessão: Impulsividade: Mostra ser impulsiva a querer mover os objetos sem planear o que poderá fazer; à segunda tentativa, sendo chamada à atenção, mostra ter algum tempo de planeamento, no entanto não suficiente para conseguir sucesso rapidamente. Mostrou interesse.

Diálogo: Mostra desinteresse e afirma várias vezes a expressão “não sei”. No entanto, com incentivo e trabalho partilhado, faz a tarefa com sucesso.

Leitura: Mostrou interesse pelo seu livro, aumentando as palavras lidas num minuto, e lendo com prosódia correta. Mostra compreender, no entanto, é importante ter em consideração que a B. já conhecia a história.

Vocabulário (Jogo Smart Mouth): Quando explicado o objetivo do jogo, mostra desagrado por pensar que não vai ser capaz. Inicia a escrita de palavras quando tem alguma ajuda, completando sempre com palavras da mesma família. Mostra não explorar o seu vocabulário, ficando à espera de algum apoio. Mostra pouca resistência à frustração, quando está perante tarefas competitivas.

Estratégia: Leitura de um livro trazido por ela, quando outra tarefa de leitura estava planeada. Escrever a meias o diálogo, por desinteresse demonstrado pela escrita.

Comportamento: Pouca resistência à frustração, relevando uma expressão desinteressada e aborrecida aquando uma tarefa mais exigente, como o jogo das palavras. Em atividades de escrita, mostra-se também resistente.

3 Maio

Objetivo: Desenvolver a impulsividade e resistência à frustração através do jogo do mikado.

Desenvolver a leitura e compreensão através de um texto informativo sobre tema com interesse para a criança, a produção do mel, e posteriormente questões de interpretação.

Desenvolver o vocabulário através do jogo das letras, onde o objetivo é adivinhar a letra colada nas costas. Para adivinhar, a outra pessoa terá de dizer palavras que contenham essa letra.

Desenvolver a ortografia (s/c/ç/ss) através de demonstração de regras gerais das formas de escrita do fonema /s/ e posterior preenchimento de lacunas com recurso a regras específicas.

Sessão: Impulsividade e resistência à frustração: Inicia o jogo com interesse e vontade. Revela alguma competitividade, tentando verbalmente fazer com que o outro perca. Quando, a meio do jogo, o adversário começa a retirar mais peças, a B. revela frustração e tira todas as peças para si de uma vez. É confrontada com a sua atitude e mostra-se aborrecida.

Leitura e compreensão: Mesmo sendo pedido, não lê o texto em alta voz, revelando desatenção à tarefa. Não compreende o que lê, sendo devido à sua falta de atenção e motivação para a leitura. Quando falado sobre o processo e outras curiosidades do mel e das abelhas, começa a aderir à tarefa e na restante sessão.

Vocabulário: Mostra interesse e gosto pelo jogo, sendo que utilizou o dicionário como recurso a palavras.

Ortografia: Não houve tempo para a tarefa.

Estratégia: Fornecer o dicionário no jogo do vocabulário; conversar sobre curiosidades das abelhas e produção do mel para que a criança continuasse a aderir à sessão. Dar passos a seguir quando perante a um texto com interpretação – PLERR (Prever, Ler, Escolher, Responder e Rever).

Comportamento: Pouca resistência à frustração no jogo inicial, sendo confrontada com a sua atitude perante os outros aquando jogos de competição. Revela aborrecimento na continuação da sessão, para a próxima tarefa. Não seguiu todos os passos dados para a interpretação.

10 Maio

Objetivo: Desenvolver a ortografia (s/c/ç/ss) através de demonstração de regras gerais das formas de escrita do fonema /s/ e posterior preenchimento de lacunas com recurso a regras específicas.

Desenvolver a interpretação de um texto “A princesa e a ervilha”, com recurso ao PLERR. Desenvolver o vocabulário através do jogo das letras, onde o objetivo é adivinhar as duas letras colada nas costas. Para adivinhar, a outra pessoa terá de dizer palavras que contenham essas letras.

Sessão: Ortografia: Mostra interesse em começar a tarefa, não prestando atenção à instrução. Completa ficha com regras básicas de forma de escrita, passando para as lacunas de seguida. Aqui teria de procurar regra correspondente, o que não fazia sem ajuda.

Interpretação de um texto: Seguiu todos os passos do PLERR com incentivo. Gostou da história, revelando já a conhecer. Completa as questões de interpretação, com alguma dificuldade na questão inferencial e de crítica.

Vocabulário (Jogo das letras nas costas): Mostra gosto pela atividade, no entanto, pede ajuda para encontrar palavras com determinada letra.

Estratégia: No jogo das letras, deixar escolher as letras.

Comportamento: Revela pouca autonomia em determinadas tarefas, muitas vezes afirmando que não sabe fazer. Atenta, no entanto impulsiva no início de cada tarefa.

17 Maio

Objetivos: Desenvolver a consciência fonológica, mais especificamente a identificação do fonema final, com recurso a imagens.

Desenvolver a ortografia (s/c/ç/ss) através de preenchimento de lacunas com recurso a regras específicas.

Desenvolver as características de um texto, com recurso a uma mnemónica (PETA: P- personagens, E- espaço, T-tempo, A-ação), identificando estes elementos num pequeno parágrafo.

Desenvolver a escrita, através de um conjunto de imagens, de forma a explicar o que está a acontecer, e utilizando os elementos do PETA.

Desenvolver a impulsividade e o trabalho em equipa através do jogo da torre do UNO, onde tem de se ir retirando peças, tendo em conta a cor e número, aumentando a torre, sem a deixar cair.

Sessão: Consciência fonológica: Mostra necessitar de apoio para conduzir a tarefa, não revelando autonomia. Desta forma, foi necessário questionar sobre cada imagem, e qual o fonema final, procurando em conjunto qual a outra imagem com o mesmo fonema. Com este apoio, consegue identificar corretamente os fonemas.

Ortografia: Completa a tarefa das lacunas, mostrando interesse na tarefa. Não procura as regras de forma autónoma quando tem dúvidas, querendo questionar sempre. Quando dirigida para determinada regra, faz com êxito.

Características de um texto: Compreende o que lhe é pedido, e revela atenção na explicação. Identifica com sucesso, os elementos do parágrafo.

Escrita: Sendo uma tarefa que a B. mostra resistência, foi proposto que escrevesse o texto no quadro, revelando de imediato interesse na tarefa. Escreveu o texto pedido, com os acontecimentos do conjunto de imagens. Utilizou todos os elementos do texto, exceto um (o espaço), e identificou-os no texto. Mostra ainda alguma dificuldade na pontuação, não a colocando, e em algumas regras ortográficas (s/z, o/u, q/c, s/c).

Impulsividade: Mostra interesse no jogo, e espera pela sua vez. Mostra impulsividade a tirar a peça, não avaliando todas as possibilidades. Mostra dificuldade em apoiar o outro.

Estratégias: Para a escrita, é-lhe oferecida uma lista de palavras que poderão ajudar na construção de um texto, no entanto não as utiliza.

Comportamentos: Interesse na sessão. Impulsiva no jogo final, no entanto, revelando melhorias ao nível da resistência à frustração, quando acabou por deixar cair a torre.

31 Maio

Objetivo: Avaliação final:

- Leiter R – Avaliação da atenção mantida e dividida
- Prova do PALPA – P – ditado de pseudopalavras
- Teste de avaliação de Ortografia – Ditado de palavras
- Teste de Avaliação da Consciência Fonológica
- Teste de Leitura, compreensão e Resumo

Sessão:

Leiter R: A B. mostrou interesse pelas tarefas deste instrumento. Revela maior facilidade na tarefa de atenção dividida.

PALPA -P: A B. mostra não cometer erros que cometia na avaliação inicial. No entanto, revelou erros a nível ortográfico (s/ç) e percetivo-visuais (vogais, m/n).

Avaliação ortografia – ditado de palavras: Nesta tarefa a B. mostrou-se um pouco desatenta, e cometeu erros ao nível da ortografia (s/c/ç, s/z, g/j, g/gu, x/ch, am/ão), ao nível da omissão, especificamente nos sons nasais, ainda uma troca percetivo-auditiva ao nível da sílaba (atleta- ateleta) e uma troca percetivo-visual (m/n).

Consciência fonológica: Revelou alguma dificuldade na identificação do mesmo som final, no entanto, mostra facilidade nas restantes tarefas. Mostra interesse por este tipo de atividades.

Leitura, compreensão e resumo: A B. mostra interesse pela leitura, fazendo bastante interpretação expressiva. No reconto, fala apenas no geral, não se recordando de pormenores. Na interpretação mostra maior dificuldade nas questões inferenciais, e

necessita por vezes de ajuda para entender o que as questões pretendem. Mostra maior resistência na escrita nas questões de interpretação.

Estratégias: Recortar e colar uma estrela numa tabela onde se encontram as tarefas a desenvolver durante a avaliação final.

Comportamento: Mostra-se atenta às instruções e interesse nas tarefas.

21 Junho

Objetivo: Continuação da avaliação final:

- d2 – avaliação da atenção
- ALEPE – leitura de palavras e pseudopalavras
- PRP - Prova de Reconhecimento de Palavras
- prova informal de escrita livre

Jogo à escolha da B.

Sessão:

Atenção (d2): A B. mostra-se atenta, não se desviando da tarefa. Revela poucos erros, no entanto, desenvolve a tarefa de forma lenta.

ALEPE: A B. quis iniciar logo a tarefa, mostrando interesse. Na leitura de palavras revela alguma dificuldade nos diferentes sons da letra x, assim como comete alguns erros perceptivo-visuais (b/d, n/m). já nas pseudopalavras, revela mais erros ao nível perceptivo-visuais (v/f, vogais) e auditivos (b/p, d/t, p/t, v/f). Contudo, revela melhorias comparativamente à avaliação inicial.

PRP: Não revela melhorias significativas comparativamente à avaliação inicial. Poderá revelar alguma impulsividade em relação a algumas respostas dadas.

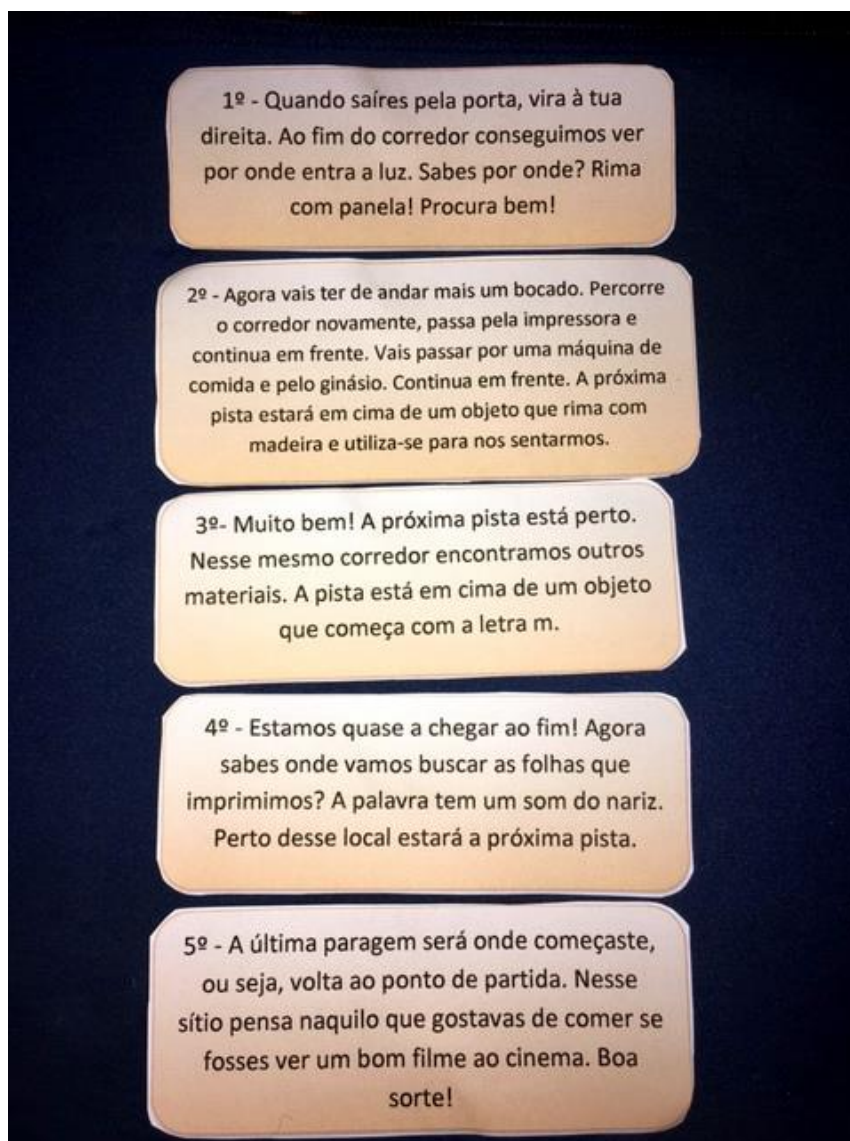
Escrita livre: A B. começou de imediato a tarefa, escrevendo uma carta à estagiária. No entanto, fez um texto com apenas 4 linhas, sem pontuação, com um vocabulário simples, afirmando não querer escrever mais.

Jogo livre: A B. escolheu um jogo de tabuleiro, onde mostrou interesse no mesmo.

Estratégias: Continuação do preenchimento da tabela de tarefas com estrelas recortadas.

Comportamento: Mostra interesse pelas tarefas propostas e pelo preenchimento da tabela das tarefas.

Anexo F – Jogo da caça ao tesouro



Anexo G – avaliação inicial e final do J.

Nome: J.

Idade Cronológica: 7 anos

Situação Escolar: 2º ano do 1º ciclo do ensino básico

Avaliação Inicial

Teste de atenção d2 (Brickenkamp, adaptado por Ferreira e Rocha, 2007)

Com este teste verifica-se que o J. tem uma rapidez de execução abaixo do esperado (percentil 1), assim como a capacidade de precisão (percentil 1). Ainda encontra-se abaixo do esperado na sua capacidade de concentração (percentil 3). No entanto, mostra-se consistente na execução da tarefa (percentil 95), e encontra-se num nível médio ao nível da qualidade de desempenho (percentil 50). Ou seja, demora algum tempo no processamento de informação, sendo pouco precisa, contudo, comete poucos erros. Com isto, é possível verificar que o J. encontra-se abaixo do que seria esperado para a sua idade.

Teste de avaliação da Consciência Fonológica (Núcleo das Dificuldades de Aprendizagem do CADIn, 2005)

- Ao nível das sílabas, mostra dificuldade na segmentação de algumas, especialmente quando a palavra tem apenas uma sílaba, e na manipulação, especificamente a substituição de sílabas.
- Relativamente aos fonemas, não faz a segmentação fonémica, fazendo por sílabas, mostra dificuldades significativas ao nível da síntese fonémica e identificação fonémica. Ainda na deleção de fonemas, retira a sílaba.

PRP - Prova de Reconhecimento de Palavras (Viana e Ribeiro, 2010)

Nesta prova fez 13 reconhecimentos, sendo que errou apenas em um, encontrando-se no percentil 75.

ALEPE – Avaliação da Leitura em Português Europeu (Sucena e Castro, 2011)

Analisou-se os dados referidos ao 1ºano, sendo que o teste foi aplicado no início do 2º ano de escolaridade.

- Na leitura de palavras mostra uma percentagem de êxito de 56%, encontrando-se no percentil 5 – valor crítico: 57,5 (66.67% de êxito nas palavras simples – percentil 5, e 66.67% de êxito nas palavras consistentes – percentil 40), o que se encontra abaixo do esperado para a sua idade.
- Na leitura de pseudopalavras, tem uma percentagem de êxito de 60%, obtendo o percentil 25, sendo que obteve 77.8% nas simples (percentil 25), e 33.3% nas consistentes

(percentil 10). Desta forma, mostrou uma prestação satisfatória. Comete erros ao nível das vogais (a/u, e/i) e ainda percetivo-auditivos (b/p, s/ch). Valor critico: 50,8.

Teste Informal para a Avaliação da Leitura (Núcleo das Dificuldades de Aprendizagem do CADIn, 2005)

O J. leu um texto de 1º ano de 61 palavras, leu em 6 minutos e 21 segundos, o que está muito abaixo ao esperado para a sua idade, apresentando uma percentagem de erros de 36%. Tem uma leitura muito silábica, sem fluência ou entoação. Erros ao nível das vogais, algumas trocas de consoantes (d/b), sons nasais e erros fonológicos da sílaba (pre/per). Mesmo demorando algum tempo na descodificação do texto, mostra compreendê-lo, recontando oralmente alguns pormenores do texto e respondendo corretamente às questões de interpretação escritas. No entanto, as respostas são muito incompletas, com apenas uma ou duas palavras. Mesmo na questão de crítica, não justificou.

Teste de Avaliação de Ortografia – Ditado de palavras (Núcleo das Dificuldades de Aprendizagem do CADIn, 2005)

Nesta prova o J. obteve uma percentagem de êxito de 40% em palavras de 1º ano, mostrando alguns erros ortográficos ao nível das vogais. E ainda erros específicos ao nível dos ditongos, omissão de letras (sons nasais – an; dígrafos) e trocas percetivo-auditivas (s/j; x/s).

PALPA – P (Provas de Avaliação do Processamento da Linguagem e da Avasia em Português (Castro, Caló e Gomes, 2007, adaptado de Kay, Lesser e Coltheart, 1992).

- Repetição/escrita de pseudopalavras – 40% êxito – comete erros ao nível de ditongos, omissão de letras, percepção auditiva (clu/cul, x/c) e ortografia (s/ç).

Avaliação Final

Teste de atenção d2 (Brickenkamp, adaptado por Ferreira e Rocha, 2007)

Com este teste verifica-se que o J. não revela diferenças significativas desta a avaliação anterior. Desta forma, revela uma rapidez de execução abaixo do esperado (percentil 1), assim como a capacidade de precisão e eficácia (percentil 1). Ainda encontra-se abaixo do esperado na sua capacidade de concentração (percentil 3). No entanto, mostra-se consistente na execução da tarefa (percentil 75), e com uma esperada qualidade de desempenho (percentil 65). Ou seja, demora algum tempo no processamento de informação, sendo pouco precisa, contudo, comete poucos erros.

Com isto, é possível verificar que o J. encontra-se abaixo do que seria esperado para a sua idade.

Leiter-R

Atenção mantida: raw score: 49, scaled score: 4 – abaixo do esperado para a sua idade

Apontados corretamente (scaled score): 5 – baixo

Erros: 10 – na média

Dá 1 erro, mas faz as tarefas de forma lenta

Atenção dividida: cartas: raw score: 7, scaled: 5 - baixo

Figuras: raw score: 41, scaled: 11 – na média

Dificuldade em mudar de tarefa

Total: soma dos scaled score: 9

Composite score: 65

Percentil: 1

Intervalo de confiança (90%): 53-77

Scaled score: 3 - **baixo**

Teste de avaliação da Consciência Fonológica (Núcleo das Dificuldades de Aprendizagem do CADIn, 2005)

- Ao nível das sílabas, mostra facilidade na segmentação, identificação e manipulação, excetuando na substituição, onde revela alguma dificuldade.

- Relativamente aos fonemas, revela facilidade na síntese, segmentação e manipulação fonémica, tendo alguma dificuldade na identificação de som comum em duas palavras, podendo ser resultado de alguma falta de atenção.

PRP - Prova de Reconhecimento de Palavras (Viana e Ribeiro, 2010)

Nesta prova fez 14 reconhecimentos, sendo que errou apenas um, encontrando-se no percentil 10 para o seu ano de escolaridade.

ALEPE – Avaliação da Leitura em Português Europeu (Sucena e Castro, 2011)

Analisou-se os dados referidos ao 2ºano.

- Na leitura de palavras mostra uma percentagem de êxito de 78%, encontrando-se no percentil 25 (valor crítico: 72,4), o que se encontra no esperado para a sua idade.

- Na leitura de pseudopalavras, tem uma percentagem de êxito de 73%, obtendo o percentil 25 (valor crítico: 69,6). Desta forma, mostrou uma prestação satisfatória.

Teste Informal para a Avaliação da Leitura (Núcleo das Dificuldades de Aprendizagem do CADIn, 2005)

O J. leu um texto de 1º ano de 61 palavras, leu em 2 minutos e 45 segundos (22 palavras/minuto), o que está abaixo ao esperado para a sua idade, no entanto melhorando

significativamente desde a avaliação anterior. Apresenta uma percentagem de erros de 17%, o que representa uma melhoria significativa. Tem uma leitura silábica, sem fluência ou entoação. Erros ao nível de algumas trocas de consoantes (j/q), erros fonológicos da sílaba (altura/alutar), e ainda antecipação de determinadas palavras, não a lento totalmente.

Mesmo demorando algum tempo na descodificação do texto, mostra compreendê-lo, recontando alguns pormenores do texto e respondendo corretamente às questões de interpretação. Neste sentido revela uma percentagem de êxito de 50% no reconto oral e de 100% nas questões de interpretação, não procurando informação no texto. Mostra facilidade nas questões literais e inferenciais, e na questão de crítica necessitou de algum incentivo para justificar.

Teste de avaliação de Ortografia – Ditado de palavras (Núcleo das Dificuldades de Aprendizagem do CADIn, 2005)

Nesta prova o J. obteve uma percentagem de êxito de 44% em palavras de 1º e 2º ano, mostrando alguns erros ortográficos (vogais, r/rr, s/c, c/q, s/z, g/gu, mp b). E ainda erros específicos ao nível dos ditongos, omissão de letras e dígrafo. Também trocas percetivo-auditivas (l/lh)

Na tarefa de escrita livre, o J. mostrou-se resistente, sendo que escreveu apenas três frases bastante simplificadas e com um vocabulário também simples. Mostrou uma percentagem de 50% de êxito em relação à ortografia. Erros ao nível das regras ortográficas (c/q, ch/c, acentuação), ditongos, omissão e troca percetivo-visual (m/n). Relativamente à caligrafia, mostra melhorias em termos de tamanho e forma de algumas letras, no entanto, ainda bastante irregular.


PALPA – P (Provas de Avaliação do Processamento da Linguagem e da Avasia em Português (Castro, Caló e Gomes, 2007, adaptado de Kay, Lesser e Coltheart, 1992).


- Escrita de pseudopalavras – 73% êxito – comete erros ao nível de ditongos e omissão de letras (final e inicial). Desta forma mostra uma maior perceção dos fonemas ouvidos.


Prova de escrita Livre (CADIn)


- O J. ao longo de toda a tarefa mostrou-se resistente; escreveu três frases bastante simplificadas e com um vocabulário também simples.


Anexo H – Folha de automonitorização da atenção do J.

Estive com atenção? Desviei-me da tarefa? 


 Distraio-me
1 vez


 ↓
 Estive sempre
com atenção


 ↓
 Distraí-me
algumas vezes


 ↓
 Distraí-me
muitas vezes

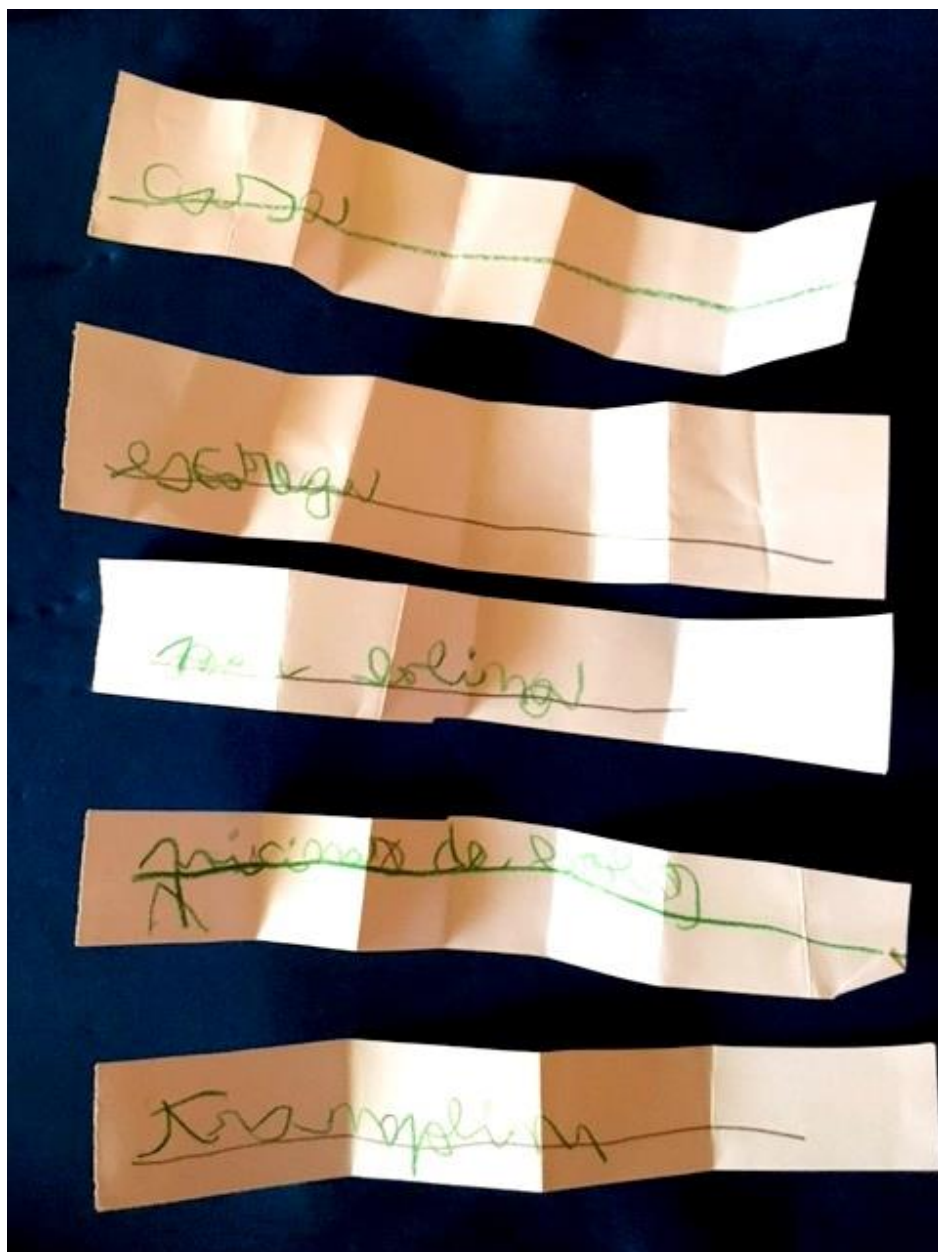
Dias/ Tarefas	Nº1	Nº2	Nº3	Nº4	Nº5	Nº6	Nº7
5 Abril							
12 Abril							
19 Abril							
26 Abril							
3 Maio							

tudo verde → ginásio

Se no dia 5 de Abril e 12 de Abril não tiveres nenhum vermelho recibes um prémio!

Se no dia 19 de Abril e 26 de Abril não tiveres nenhum vermelho recibes um prémio!

Anexo I – Atividade de escolher atividades aleatoriamente



Anexo J – Jogo da memória com ditongos



Anexo K – Dominó dos sons



Anexo L – Loto dos sons



Anexo M – Planos de sessões do J.

12 Janeiro

Objetivo: Início da avaliação inicial:

- PALPA-P – ditado de pseudopalavras

Sessão: PALPA-P: Mostra dificuldades na escrita de pseudopalavras, ao nível da ortografia, perceção auditiva e visual, e ainda da caligrafia. Para além disso, mostra-se desorganizado. Revela distração.

Ainda foram desenvolvidas outras tarefas:

- Desenvolver a leitura através de uma história (o Grufalão) – Gosta da história e lembra-se de alguns pormenores quando questionado posteriormente. Alguma dificuldade na leitura, principalmente na primeira sílaba de cada palavra.

- Desenvolver segmentação silábica – Quantas sílabas têm determinadas palavras?
– Maioria das palavras faz com facilidade; palavras com uma sílaba mais dificuldade, e palavras acabadas em L.

- Desenvolver vocabulário, e ortografia, através de palavras cruzadas – Dificuldades nos sons nasais (não coloca o m).

Estratégias: ler a frase/história primeiro, para ele ler posteriormente, lembrando-se de algumas palavras e facilitando a sua leitura. Isto de forma a não ganhar aversão à leitura.

Comportamento: Desatenção e inquietude.

19 Janeiro

Objetivo: Continuação da avaliação inicial:

- Teste de atenção d2.

Desenvolver a capacidade de distinção dos sons das vogais (a, e), através de uma ficha para ligar os sons à figura que tivesse esse mesmo som.

Sessão: Atenção (d2): Cooperou bem na aplicação do teste, apenas sendo necessário chamar a atenção para ouvir a instrução da tarefa;

Sons das vogais: Associa mais facilmente a onomatopeias (com figuras) do que com as letras;

Ainda foram desenvolvidas outras tarefas:

- Desenvolver a identificação fonémica, através de uma ficha para encontrar as palavras que acabem com o mesmo fonema - sem dificuldade, no entanto é necessário dizer as palavras.

- Desenvolver a identificação de sons nasais num texto de lacunas - mostra alguma dificuldade, esquecendo-se da letra M.

- Desenvolver o princípio alfabético (sons da letra r), associando a palavras - dificuldade quando faz sozinho, no entanto, quando ouve as palavras já consegue dizer que tipo de som é.

- Desenvolver o jogo em equipa e capacidade criativa através da criação de uma história com cartas figurativas - mostra interesse e lembra-se da história desde o início, no entanto não espera pela sua vez e gosta de fazer sozinho.

Estratégias: Para os fonemas da letra R, associar onomatopeias, sendo o /r/ o som do grilo, e o /rr/ o rugido do leão. Para a próxima sessão, utilizar onomatopeias em vez de letras para a representação de fonemas.

Comportamento: Mostra-se muito distraído, sendo necessário acompanhamento e incentivo constante. Mostra-se igualmente inquieto, não se mantendo sentado na cadeira.

26 Janeiro

Objetivo: Desenvolver a consciência fonológica (sons das vogais i, o, u), através de uma ficha para ligar figuras às onomatopeias corretas.

Desenvolver a manutenção da atenção numa tarefa, através de uma ficha para encontrar figuras escondidas.

Desenvolver a praxia fina, através da descoberta de figuras sobrepostas trabalhadas na manutenção da atenção, passando pelo picotado;

Desenvolver a leitura através de uma história ("Dez numa cama").

Sessão: Consciência fonológica: mostrou mais dificuldade nos sons da letra O, no entanto ao repetir a palavra já faz corretamente.

Atenção e motricidade fina: Alguma dificuldade na motricidade fina, fazendo alguma força no lápis e desviando-se do picotado, para além disso mostra dificuldades em manter-se concentrado durante toda a tarefa.

Leitura: mostrou interesse pela história, lendo por memória do que ouviu, sendo uma história com muita repetição.

Ainda foram desenvolvidas outras tarefas:

- Desenvolver identificação da palavra escrita através de uma ficha para unir palavras à imagem correspondente - mostra dificuldade na leitura das palavras.

- Desenvolver a identificação de sílabas triplas (pr, cr, fr, dr...), completando lacunas - mostra uma grande necessidade de apoio, principalmente na leitura das palavras em voz alta.

Comportamento: Mostra-se muito distraído, sendo necessário acompanhamento e incentivo constante.

2 Fevereiro

Objetivo: Desenvolver a manutenção da atenção, tendo de descobrir a sombra correspondente à imagem apresentada (explicação de estratégias a utilizar);

Desenvolver o princípio alfabético e ortografia (vogais – o, a), tendo de completar lacuna de palavra com a letra correta, associando também o som produzido pela letra. Para além disso, reescrever a palavra, de forma a adquirir a memória de escrita da própria palavra; Desenvolver a consciência fonológica, através do jogo do Loto dos Sons (encontrar as figuras que contenham determinado som)

Sessão: Atenção: Mostra interesse pela tarefa de atenção, acompanhando o raciocínio da estratégica e encontrando formas de eliminar as hipóteses.

Princípio Alfabético e ortografia (vogais o, a): Mostra dificuldades ao nível da escrita da letra na lacuna, conseguindo com facilidade associar à onomatopeia. Por vezes na reescrita da palavra, esquecia-se de uma letra, mas quando chamado à atenção que faltaria algo, corrige.

Consciência fonológica (Jogo Loto dos Sons): Interessado, no entanto por vezes necessita de incentivo para procurar os sons nas figuras.

Ainda foram desenvolvidas outras tarefas:

- Desenvolver a identificação fonémica através de uma ficha para descobrir as palavras que acabam com o mesmo som - necessita de apoio a ler as palavras.

- Desenvolver o princípio alfabético e ortografia (sons da letra r), lendo palavras - mostra dificuldades na articulação.

- Desenvolver identificação de sílabas triplas, através de palavras cruzadas - mostra alguma dificuldade no início, no entanto mais facilidade no fim.

- Desenvolver a leitura, através de um livro “A Caça ao Urso” - mostra interesse, por ser uma história repetitiva, lê por memória.

Estratégias: Criação de um jogo para desenvolver a consciência fonológica.

Comportamento: Desatenção, agitação motora.

10 Fevereiro

Objetivo: Desenvolver a manutenção da atenção através de uma tarefa de encontrar diferenças entre duas imagens.

Desenvolver a leitura de frases a associação a imagens, através de uma ficha para ligar frases a uma determinada imagem.

Desenvolver a identificação final de fonemas (consciência fonológica), através de uma ficha para encontrar as figuras cujos nomes acabam com o mesmo fonema.

Desenvolver a consciência fonológica e princípio alfabético (sons nasais), completando lacunas de palavras, tendo como apoio a imagem da onomatopeia.

Desenvolver o princípio alfabético e ortografia (vogais – i), tendo de completar lacuna de palavra com a letra correta, associando também o som produzido pela letra.

Desenvolver o princípio alfabético e ortografia através do jogo das letras (cartões com espaços para as letras, escrever os nomes de figuras no cartão correto)

Sessão: Atenção: Mostra entusiasmo, iniciando de imediato a tarefa. Encontra maior parte das diferenças de forma autónoma, seguindo a imagem por uma ordem. As restantes diferenças, com alguma ajuda restringindo o local, encontra.

Leitura de frases: Alguma dificuldade na leitura das frases, no entanto consegue com facilidade associar às imagens. Aqui faz muitas pausas durante a tarefa.

Identificação final do fonema: Encontra com facilidade as figuras, no entanto necessita de apoio para se manter na tarefa.

Consciência fonológica e princípio alfabético (sons nasais): Necessita de constante incentivo e acompanhamento; Dispersa com facilidade; quando concentrado faz a tarefa com facilidade.

Princípio alfabético e ortografia (vogal i): facilidade; muito disperso.

Princípio alfabético e ortografia (jogo das letras): mostra interesse, no entanto começa a dispersar; demora algum tempo a encontrar as letras referentes à imagem dada.

Comportamento: muito disperso e desatento. Impulsividade.

16 Fevereiro

Objetivo: Desenvolver a manutenção da atenção, tendo em conta pormenores, tendo de descobrir a sombra correspondente à imagem apresentada. Na primeira com 4 hipóteses e na segunda com 8 hipóteses.

Desenvolver o princípio alfabético e ortografia (vogais – e), tendo de completar lacuna de palavra com a letra correta, associando também o som produzido pela letra.

Desenvolver a construção de palavras e de frases, ordenando as sílabas para formar palavras, e ordenando palavras para formar frases.

Sessão: No início da sessão, por interesse do próprio, fez-se o jogo da aranha, onde tem de retirar insetos mais pequenos com auxílio de uma pinça, sem tocar na aranha.

Atenção: Mostra interesse e atenção; exclui rapidamente as sombras que não poderiam corresponder à imagem, explicando a sua escolha.

Princípio alfabético e ortografia (e): fez a tarefa com sucesso, mostrando-se menos disperso do que nas sessões anteriores.

Construção de palavras e frases: Na construção frásica mostra atenção e facilidade na tarefa. Na construção de palavras, mostra facilidade nas primeiras, sendo que fica mais disperso nas últimas, necessitando de incentivo. Utiliza estratégias, fazendo tentativas na ordem nas sílabas/palavras.

Ainda foi desenvolvida uma tarefa de leitura do livro “O rabo do rato”, onde mostra interesse e vontade de continuar a ler.

Estratégia: Na construção de palavras, fazer em formato de jogo, sendo que sempre que sabia a resposta tocava na campainha. Na leitura do livro, ir lendo algumas frases intercaladas com ele.

Comportamento: Mais disperso no final de cada tarefa, brincando com outros materiais presentes na mesa.

23 Fevereiro

Objetivo: Iniciar um programa de atenção, preenchendo uma folha em cada dia de sessão, colocando a cor verde para “estar sempre com atenção”, laranja “distrair-se poucas vezes” e vermelho para “estar muito distraído”. Caso obtivesse 4 verdes na sessão, obterá um prémio do seu interesse.

Desenvolver a capacidade de distinguir os ditongos:

- Através da identificação do ditongo da palavra ouvida;
- Através de uma ficha para identificar entre duas hipóteses a palavra ouvida (pares mínimos)
- Através de uma ficha para identificar a palavra escrita corretamente, tendo em conta a figura presente.

Desenvolver a manipulação de sílabas através de uma ficha para ordenar sílabas, de forma a formar uma palavra (com ditongos presentes).

Desenvolver a leitura e atenção, através da leitura de um livro (trazido por ele), com personagens para encontrar (“Cucu, onde está o robot”).

Sessão: Ficha da atenção: Mostrou-se atento ao que foi explicado, assim como demonstrou interesse nesta forma de desenvolver a manutenção da atenção. Ia sendo lembrado no final de cada tarefa, pintando com a cor que seria a mais indicada.

Identificação ditongo da palavra ouvida: identificou sempre de forma correta o ditongo correspondente a cada palavra.

Identificação da palavra ouvida: No geral, fez sem dificuldade, mostrando-se concentrado e interessado. Maior dificuldade na distinção do ditongo ãe e ei, e ei e ai.

Identificação da palavra correta com figura: Sem dificuldade, mostra pensar antes de responder.

Manipulação de sílabas: Mostrou alguma desatenção nesta tarefa, dispersando com o material que tinha em cima da mesa. Muitas vezes dizia logo “não sei”, mas com incentivo começava a tentar formas de formar a palavra. Conseguiu com alguma ajuda verbal.

Leitura e atenção: Mostra interesse em encontrar as figuras, mas com incentivo começa a ler as frases presentes ao longo do livro. Manteve-se atento ao longo de toda a tarefa.

Estratégia: Relativamente à ficha de atenção, caso ele conseguir não ter nenhum vermelho até ao final do mês, a última sessão de Março será no ginásio, com atividades do seu interesse.

Comportamento: Um pouco impulsivo para iniciar as tarefas antes da instrução; alguma agitação motora; no geral manteve-se atento nas tarefas, desviando poucas vezes a atenção.

1 Março

Objetivo: Desenvolver a atenção numa tarefa, através de um puzzle de um animal (10 peças).

Desenvolver a ortografia (e.g. pre/per), através de uma ficha com imagens e lacunas em palavras para completar com a sílaba correta.

Desenvolver a capacidade de discriminação de ditongos (ei, ai, ãe), onde demonstrou mais dificuldades na sessão anterior:

- Através de uma ficha com palavras cruzadas, e imagens para associar ao ditongo correspondente;

- Através de imagens que tem de juntar às onomatopeias e ditongos correspondentes (colocar na parede)

Sessão: O João apareceu na sessão deste dia relevando algum cansaço e queixas da mãe de estar triste. Desta forma, tentou-se tornar a sessão mais lúdica e menos para o trabalho mais dirigido.

Assim iniciou-se a sessão com um jogo para desenvolver a atenção “caras do espaço”, onde tem de encontrar o extraterrestre com as características pretendidas, estando este no meio de muitos outros. Gostou da tarefa, no entanto mostra-se um pouco disperso quando não é dirigido para o que tem de fazer.

De seguida, foi proposto um puzzle, que o João fez com alguma facilidade, mostrando ter estratégias para o fazer (adota várias posições, segue as linhas das peças). Gosta da tarefa e manteve-se atento.

Por fim, sendo uma tarefa que o João sempre mostrou interesse, propôs-se a leitura de uma história (desenvolver a leitura), o que foi de imediato aceite. Leu o livro “O panda grande e o panda pequeno”, onde se mostrou atento, não se desviando na leitura, e interesse em continuar a mesma. Por vezes, ao ler a primeira sílaba de alguma palavra, antecipa o resto, o que algumas vezes acontece modificando a sintaxe do texto.

8 Março

Objetivo: Desenvolver a atenção numa tarefa, através de um puzzle de um animal (10 peças).

Desenvolver a ortografia (e.g. pre/per), através de uma ficha com imagens e lacunas em palavras para completar com a sílaba correta.

Desenvolver a capacidade de discriminação de ditongos (ei, ai, ãe), onde demonstrou mais dificuldades na sessão anterior:

- Através de uma ficha com palavras cruzadas, e imagens para associar ao ditongo correspondente;
- Através de imagens que tem de juntar às onomatopeias e ditongos correspondentes (colocar no armário da sala)

Desenvolver a leitura através de um livro “Queres brincar comigo?”.

Sessão: Atenção: Mostra interesse; Vai experimentando as peças, segue as imagens, mostrando ter uma estratégia.

Ortografia (pre/per): Mostra-se desatento, desviando-se da tarefa, no entanto quando chamado à atenção volta à tarefa. Revela dificuldades em algumas (Bruxa/burxa; gravata/garvata), no entanto quando questionado corrige.

Discriminação de ditongos (juntar a onomatopeias): Mostra interesse em colocar as imagens no armário, tendo a oportunidade de se levantar e movimentar. No entanto, mostra-se muito desconcentrado com materiais na sala. Coloca algumas imagens no local

errado, no entanto devido à distração presente. Quando questionado sobre se estava no local correto, ele próprio corrigia.

Discriminação de ditongos (palavras cruzadas): Mostra-se atento á tarefa. Quando fez um erro no ditongo ei (troca com ai), corrige por ele próprio, sem ser necessário chamar à atenção.

Leitura: Mostra interesse na leitura de livros. Sempre atento, revelando compreender o que lê.

Estratégia: Na ficha de ortografia, questionar sobre se a sílaba em questão é rápida ou lenta, de forma a auxiliar na escrita da mesma.

Comportamento: Revelou mais distração com a atividade que implicava mover-se no espaço. Quando lembrada a folha da atenção, que teria de se manter na tarefa para obter verde na tarefa, volta a estar concentrado.

15 Março

Objetivo: Desenvolver a atenção numa tarefa, através da descoberta do Wally em três imagens.

Desenvolver a identificação de ditongos a determinadas figuras, através de um jogo.

Desenvolver a escrita de frases, pedindo para escrever duas tendo em conta as figuras do jogo feito anteriormente.

Desenvolver a capacidade imaginativa e escrita, através da criação de uma história, e expondo-a num estendal.

Desenvolver a velocidade de leitura, através da leitura de 1 minuto do início de uma história.

Sessão: Atenção: Mostra gostar da atividade, encontrando rapidamente a figura em cada uma das imagens.

Identificação de ditongos: Identificou corretamente todas as figuras. Escreveu as duas frases (com os ditongos ei e ai) rapidamente, com uma caligrafia pouco legível, com erros de adesão de palavras, omissão de palavras, vogais (o/u) e ditongos ãe/oi e ai/ei.

Capacidade imaginativa: Mostra-se atento na instrução, no entanto rapidamente afirma “não sei” para iniciar uma história, assim como ao longo desta. Continua a história com incentivo e ditando em vez de escrever. Manteve-se na tarefa.

Leitura: Mostrou-se entusiasmado para a leitura de um livro, e concentrado durante a leitura de 1 minuto (leu 30 palavras).

Comportamento: Desatento na tarefa de identificação de ditongos, o que melhora quando chamado à atenção da folha da atenção.

Estratégias: Para a história no estendal, utilização de cartas para formar histórias, de forma a dar ideias de personagens, objetos utilizados e ações. Para a velocidade de leitura, folha com personagem veloz (bip bip) e com um gráfico para ir preenchendo.

22 Março

Objetivo: Desenvolver a atenção numa tarefa, através do Livro “Descobrir o Wally”.

Desenvolver a ortografia (ditongos – ei, ai) através de um ditado de palavras no quadro.

Posteriormente escrever uma frase com duas das palavras também no quadro.

Desenvolver o princípio alfabético e vocabulário através da serpente dos sons, onde tem de escrever palavras que comecem com o mesmo fonema que o último da palavra anterior.

Desenvolver a leitura, através do livro na sessão anterior, colocando questões de compreensão.

Sessão: Atenção: Mostrou-te atento e com interesse na atividade, encontrando as figuras rapidamente.

Ortografia: Mostrou interesse em escrever as palavras no quadro, mantendo-se atento na tarefa. Quando tinha algum erro, era pedido para ler a palavra que tinha escrito, e ele próprio corrigia-o. Escreveu também a frase rapidamente, com a letra pouco legível.

Princípio alfabético e vocabulário: Pensou rapidamente nas palavras, escrevendo-as com letra irregular mas legível. Mesmo quando não era a sua vez, tentava ajudar o outro jogador.

Leitura: Mostra interesse na leitura, repetindo a leitura de 1 minuto, tendo conseguido aumentar (57 palavras). Respondeu a todas as questões de previsão e compreensão, revelando interpretar aquilo que se vai lendo.

Estratégia: Devido à sua impulsividade para começar, pedir especificamente para ouvir primeiro a instrução, revelando que a parte do ouvir também tinha importância para a folha da atenção. Escrita no quadro, sendo que assim não recuso a tarefa.

Comportamento: Mostra-se um pouco impulsivo para iniciar a tarefa.

29 Março (ginásio)

Objetivos: Desenvolver o Princípio Alfabético através de uma atividade de passar a bola e ir cada pessoa ir dizendo uma letra do abecedário, de forma completa e sequencial.

Desenvolver a ortografia (ditongos) através da descoberta de palavras, com sílabas espalhadas no chão. Para construir a palavra terá de saltar a pés juntos para a sílaba correta.

Desenvolver a consciência fonológica, avançando o número de passos (pé coxinho, passos à bebê, passos gigante, caranguejo) correspondentes aos fonemas de determinada figura até chegar ao outro lado do ginásio.

- Desenvolver a estruturação espacial e a atenção, através do desenho da planta do ginásio no quadro, e respeitando as regras que eram ditas e desenhadas teria de se movimentar para determinado lugar, até encontrar tesouro.

Sessão:

Iniciou-se a sessão com a leitura de uma pequena história (desenvolver a leitura), ao qual mostrou compreender (“O que sabemos e o que não sabemos” – filosofia para crianças).

Princípio Alfabético: Alguma dificuldade em dirigir para a tarefa, revelando curiosidade por tudo o que encontrava no local. Quando iniciou a tarefa, mostra facilidade no alfabeto, parando para pensar sempre que tivesse alguma dúvida. Mais dificuldade em apanhar a bola, deixando-a cair na maioria das vezes.

Ortografia: Mostrou-se desatento ao longo da tarefa, sendo necessário chamar à atenção algumas vezes, de forma a dirigi-lo de novo para a tarefa. Quando focado na atividade consegue encontrar as sílabas corretas, mostrando mais dificuldade a saltar a pés juntos.

Estruturação espacial e atenção: Alguma dificuldade da estruturação espacial, no entanto com muita ajuda verbal e física completou a planta. Foram lembrados várias vezes os locais dos objetos na sala. De seguida foi pedido para seguir o caminho feito no quadro, onde teria de se deslocar a 4 pontos da sala. Mostrou não se lembrar no caminho, distraíndo-se com outros objetos. Quando pedido apenas com 3 pontos, fez com êxito. Posteriormente, mantendo-se num local pedido, teria de avançar determinados passos de certas formas. Onde mostrou maior dificuldade foi nos passos à bebê, desequilibrando-se. Conseguiu encontrar o tesouro, os ovos da Páscoa, seguindo para o seu tempo livre, o que escolheu a piscina de bolas.

Estratégia: Deixar explorar o espaço no início e no final da sessão. Por falta de tempo, e para conseguir oferecer esse tempo livre, não se fez os passos pela sala com os fonemas de figuras.

Comportamento: Desatento na maioria das atividades, explorando todos os objetos à sua volta, com especial interesse na piscina de bolas, um banco com rodas e uma casa.

5 Abril

Objetivo: Desenvolver a atenção numa tarefa, através do Livro “Descobrir o Wally”.

Desenvolver a manipulação fonémica, através de uma ficha com figuras, onde terá de ligar a outras alterando apenas um fonema, sendo que lhe é transmitido qual o local do fonema que se trata.

Desenvolver a consciência fonológica e ortografia:

- Através de uma ficha, onde terá de encontrar o caminho correto, sendo que este é constituído apenas por figuras com o fonema /j/. De seguida, deverá escrever uma frase que contenha as figuras presentes nesse caminho.

- Através de uma ficha com figuras, onde terá de identificar o fonema /j/ nessas figuras, e escrever a palavra.

Desenvolver a velocidade de leitura e compreensão através da leitura de uma pequena história do livro “O que sabemos e o que não sabemos”.

Sessão: Atenção: Mostra interesse, no entanto quer observar o que já tinha feito na sessão anterior. Descobre o Wally, no entanto não utiliza a estratégia que o próprio diz, não dividindo a imagem em mais pequenas.

Manipulação fonémica: Mostra estar atento, dizendo os fonemas de cada palavra com êxito. Manipula rapidamente, ligando à figura correta.

Consciência fonológica e ortografia (caminho): Mostra estar atento. Rapidamente analisa as figuras, afirmando ter ou não o fonema /j/, mostrando facilidade. Cometeu apenas uma troca, afirmando a presença do fonema na palavra ‘casa’, mas rapidamente corrige quando chamado à atenção. Escreve uma frase com sentido, em cima da linha e com poucos erros. No entanto, liga palavras e mostra irregularidades no tamanho e forma de algumas letras. Consciência fonológica e ortografia (figuras): Mostra alguma desatenção. Quando atento à tarefa faz com facilidade, cometendo apenas um erro entre j e g. Fez apenas metade da ficha, completando na próxima sessão.

Leitura: Mostra interesse pela leitura. Diminuiu significativamente o número de palavras lidas por minuto (19 p/min), no entanto é de salientar que este texto envolvia palavras e frases mais complexas. Compreendeu a ideia principal.

Estratégia: Para corrigir a própria caligrafia, terá de analisar o que escreve e afirmar se a sua letra se encontra adequada tendo em conta a forma, tamanho, espaço e apresentação. Ainda mostra alguma dificuldade em ter estes aspetos em consideração.

Fazer ficha de avaliação da atenção, sendo que ele irá preencher de forma mais autónoma possível.

Comportamento: Mostrou-se desatento numa atividade, mantendo-se nas tarefas o resto da sessão. No entanto, continua a ser necessário dirigi-lo várias vezes.

12 Abril

Objetivo: Desenvolver a atenção e memória através de um jogo de memória com elementos da natureza.

Desenvolver a manipulação fonêmica, através de uma ficha com figuras, onde terá de ligar a outras alterando apenas um fonema. Aqui não lhe é fornecido o local do fonema em questão, tendo de o descobrir.

Desenvolver a ortografia (j/g) através da continuação da ficha com figuras, onde terá de identificar o fonema /j/ nessas figuras, e escrever a palavra, e preencher com palavras correspondentes a cada forma de escrever o fonema /j/. Ainda, explicar regras existentes para cada forma de escrever esse fonema.

Desenvolver a consciência fonológica através do jogo “Safari dos Sons”. Aqui também desenvolvendo a impulsividade e o esperar pela sua vez.

Sessão: Atenção: Mostra interesse e mantém-se na tarefa, mostrando sucesso.

Manipulação fonêmica: Por vezes pede o nome das figuras, no entanto rapidamente consegue dizer os fonemas e manipular o correto, ligando à figura correspondente.

Ortografia: Inicia de imediato a tarefa das figuras, podendo escolher a ordem destas. Identifica o local do fonema e escreve a palavra com sucesso. Ao ler uma regra em cada uma das formas de escrever, mostra-se mais desatento. Preencheu os quadrados com as figuras corretas correspondentes a cada uma das letras (j/g), fazendo através de desenho.

Consciência fonológica (Safari dos Sons): Mostra interesse em começar a atividade. No entanto, é impulsivo para começar a jogada e a responder às questões. Quando pensa na questão, responde com sucesso.

Estratégia: Dar oportunidade de completar uma tarefa nesta sessão que não tinha completado na anterior; reforço positivo.

Comportamento: Mais desatento quando são tarefas de ouvir instruções ou explicações.

19 Abril

Objetivo: Desenvolver a atenção e controlo da impulsividade através do livro “Descobrir do Wally”, onde tem de seguir uma ordem de elementos a descobrir.

Desenvolver a ortografia (j/g) através de identificação da letra correta na palavra dita, tendo em conta a regra lida, e completar lacunas de letras (j/g) em frases.

Desenvolver as características de um texto (que incluem quem? Onde? Quando? Como? O quê?), identificando estes elementos num pequeno parágrafo. Escrita de texto a partir de cartas desorganizadas.

Sessão: Atenção e impulsividade: Mostra interesse e consegue descobrir os elementos, apenas querendo encontrar um deles antes do anterior. No entanto, respeita o resto da ordem estabelecida, mostrando interesse pelo livro.

Ortografia: Mostra sucesso na maioria das palavras lidas. Quando mostra algum erro, tem de ser dirigido para as regras, não o fazendo autonomamente. Não mostra atenção nas regras de ortografia. Nas lacunas mostra facilidade, no entanto, não associando às regras dispostas.

Escrita: Mostra atenção, no entanto necessita de acompanhado e ajuda na identificação dos elementos. Organiza cartas rapidamente, contanto a história oralmente. No entanto, para passar para a escrita mostra mais dificuldades, necessitando de algum apoio verbal e físico (escrever também).

Estratégia: Criar mnemónicas com as características na escrita de um texto (PETA – Personagens, Espaço, Tempo e Ação). Escrita em conjunto.

Comportamento: Mostra-se mais atento a determinadas atividades, no entanto ainda muita resistência à escrita.

3 Maio

Objetivo: Desenvolver a atenção e impulsividade através do livro do Wally, onde tem de encontrar personagens tendo em conta uma ordem. De seguida terá de explicar onde se encontram essas personagens, sem apontar.

Desenvolver a leitura através de um texto informativo sobre um animal do interesse da criança – pinguim. Fazer a leitura de 1 minuto.

Desenvolver a leitura de palavras através do jogo das pipocas, onde tem de ler o máximo de pipocas palavras num tempo estipulado.

Desenvolver a motricidade fina através de um jogo das frutas, onde tem através de uma pinça retirar a fruta indicada, num plano inclinado.

Desenvolver a criatividade, através de criação de um desenho a partir de um círculo vermelho, baseado na história vista anteriormente “o Balãozinho vermelho”.

Sessão: Atenção: Descobre rapidamente as personagens pedidas e na ordem estipulada. Quando é pedido para explicar onde se encontram essas personagens, aponta logo, e utiliza poucas estratégias, sendo necessário questões para ele ir respondendo (está ao lado do que? Perto do que?).

Leitura de texto: Mostra interesse pelo animal e lê 27 palavras num minuto, revelando alguma melhoria.

Leitura de palavras (pipocas): Lê 32 pipocas em 2 minutos e 30 segundos. Mostra interesse e curiosidade. Tenta ler com sucesso cada palavra, demorando algum tempo em cada uma.

Motricidade fina: Mostra interesse pelo jogo. Consegue retirar as frutas que são indicadas, no entanto não mostra cuidado a fazê-lo. Não revela frustração ao perder o jogo, revelando estar contente pelo outro ganhar.

Criatividade: Mostra interesse pela história, indo contando ele a história. Faz o desenho rapidamente, desenhando a partir do círculo vermelho um caranguejo, de forma perceptível.

Estratégia: Na leitura do texto, cada um lê uma parte.

Comportamento: Revela comportamento adequado em jogo de competição. Na sessão mostrou-se alegre e com atenção às tarefas a cumprir.

10 Maio

Objetivo:

Em contexto sala:

Desenvolver a atenção e construção frásica através de uma sopa de palavras, onde terá de descobrir determinadas palavras no meio de várias, e posteriormente, construir uma frase com essas.

Desenvolver a escrita de frases, escrevendo frases que representem atividades que a criança deseje fazer em contexto ginásio. Posteriormente, aleatoriamente escolhe-se um dos papéis e essa será a última tarefa a fazer nesse contexto.

Desenvolver a leitura através da fábula “A lebre e a tartaruga”, explicando o significado de fábula e ajudando a descobrir a moral desta.

Em contexto ginásio:

Desenvolver a impulsividade através de indicações escritas a seguir neste contexto.

Desenvolver a coordenação motora através de um percurso a fazer que envolve: saltar entre os arcos a pés juntos, andar a passos à bebé, atirar 4 bolas para um cesto, atirar e receber uma bola (com as duas mãos).

Desenvolver a construção frásica através da descoberta de palavras soltas e formação de uma frase com essas, que dirige para uma próxima tarefa, do interesse da criança.

Sessão:

Contexto sala:

Atenção e construção frásica: Rapidamente encontrou as palavras pedidas, necessitando de alguma ajuda para organizar as palavras para formar a frase. Desta forma, foi feita a frase com várias lacunas para a criança completar.

Escrita de frases: O J. gostou da atividade, começando logo a escrever algo nos papéis. No entanto, tentou escrever mais palavras soltas do que uma frase completa.

Leitura: Mostra interesse em ler e compreende o que lê, respondendo corretamente a questões orais. Explicando o significado da moral da história, conseguiu explicar a moral desta.

Contexto ginásio:

Impulsividade: Leu todas as indicações com alguma ajuda em determinadas palavras, e seguiu com estas de forma correta, sem se desviar. Mostrou esforço em controlar a impulsividade.

Coordenação motora: Seguiu a ordem do percurso, não se desviando. Mostra dificuldades em saltar a pés juntos (1 sucesso em 3), andar com passos de bebé (equilíbrio), e acertar no cesto com as bolas, não controlando a sua força. Atira a bola e recebe com as duas mãos, contando os passes pedidos.

Construção frásica (palavras soltas): Rapidamente descobre as palavras escondidas no cesto e inicia a frase, sem necessitar de ajuda.

Outros: Ainda com tempo para mais atividades, foi feito outro percurso (desenvolver a coordenação motora e respeitar instruções) que envolvia andar seguindo um caminho com bastões (onde mostrou alguma dificuldade), atirar uma bola de longe para a piscina de bolas (onde mostra descontrolo da força a colocar na bola), passar por dentro de um tubo de espuma (que faz com sucesso rapidez), e seguir por cima de pegadas respeitando o pé esquerdo e direito (facilidade na escolha do pé correto, e dificuldade no salto ao pé coxinho). Ainda uma atividade de retorno à calma a completar a atividade escolhida pela criança (mini trampolim), que envolvia imitar a forma de deslocação de vários animais, onde mostra gostar da atividade.

Estratégia: Frase a organizar ser do interesse da criança (tartarugas). Em contexto ginásio, lembrar que a última atividade (escolhida por ele) apenas acontece se ele seguir os passos todos, sem se desviar.

Comportamento: Atento nas tarefas a desempenhar, tanto em contexto sala como no ginásio. Revela, alegremente, ter interesse pelas sessões do ginásio, afirmando, quando questionado, gostar de todas as tarefas desenvolvidas aqui. Com bastante esforço, manteve o controlo da impulsividade.

17 Maio

Objetivos:

Contexto sala:

Desenvolver a consciência fonológica, mais especificamente a identificação e manipulação de fonemas, através de imagens demonstradas onde entre duas destas terá de identificar o som igual, e se retirar determinado som o que fica.

Desenvolver a consciência fonológica, mais especificamente a manipulação de sílabas, juntando as sílabas pedidas de duas imagens, com sílabas iniciais, intermédias e finais.

Desenvolver a escrita, utilizando as componentes do PETA (referidos numa sessão anterior), sobre um tema à sua escolha, sendo dado algumas imagens como recurso. De seguida, terá de se autoavaliar na sua caligrafia, tendo em conta a forma, tamanho, alinhamento, espaçamento e apresentação.

Contexto ginásio:

Desenvolver a impulsividade através de indicações escritas a seguir neste contexto.

Desenvolver a coordenação motora através de um percurso a fazer que envolve: saltar entre os arcos a pés juntos, andar a passos à bebé, seguindo o caminho de bastões, atirar 3 bolas para os arcos, seguir um caminho de pegadas feito pela criança.

Desenvolver a estruturação espacial e criatividade através da construção de uma casa com materiais do ginásio. Anteriormente à construção terá de escrever os materiais que irá utilizar (planeamento), para de seguida construí-la e confirmar se foram utilizados todos os objetos que planeou (rever).

Desenvolver a coordenação motora e capacidade de planeamento, através de um percurso desenvolvido pela própria criança.

Desenvolver a memória e capacidade crítica, através da escrita da atividade que mais gostou de fazer no ginásio, contando com a sessão anterior e esta.

Sessão:

Contexto sala:

Identificação e manipulação de fonemas: Mostra atenção, identificando o fonema igual correto em cada par de figuras, com apenas mais dificuldade no fonema intermédio, que com alguma ajuda, consegue identificar. Relativamente à manipulação, pedindo para retirar certo fonema de uma palavra, faz com êxito.

Manipulação de sílabas: Por vezes mostra alguma hesitação na sílaba pedida, no entanto, mostrando-se atento, consegue juntar as sílabas.

Escrita: Mostra lembrar-se da maioria das componentes do PETA, tentando referi-las a todas no seu parágrafo. Escreveu 28 palavras, sendo necessário constante incentivo para continuar a escrita ao longo de toda a tarefa. Mostra maior desatenção na autoavaliação da caligrafia, no entanto, esta estava legível, ainda que com irregularidades ao nível do espaçamento entre letras e palavras e forma de determinadas letras. Esta foi a tarefa que

mostrou mais desatenção, fugindo à tarefa com desenhos na própria folha ou com brincadeira com os lápis. No entanto, mostrou esforço para conseguir ter as componentes do PETA, revelando também melhorias na caligrafia.

Ainda neste contexto, o J. voltou a retirar um dos papéis escritos na sessão anterior com atividades a fazer no ginásio. Desta forma, a última atividade foi a que calhou no papel, sendo o escorrega.

Contexto ginásio:

Impulsividade: Leu todas as indicações com alguma ajuda em determinadas palavras, e seguiu com estas de forma correta, com poucos desvios, sendo chamado à atenção. Mostrou esforço em controlar a impulsividade.

Coordenação motora: Seguiu a ordem do percurso, não se desviando. Mostra dificuldades em saltar a pés juntos (1 sucesso em 3, tentando fazer demasiado rápido), andar com passos de bebé (equilíbrio), acertar nos arcos com as bolas, não controlando a sua força (ora foi demasiada ou de menos) e seguir com as pegadas corretas quando estas envolvem o saltar ao pé-coxinho (foge dessa tarefa, colocando o pé errado, para manter os dois no chão).

Estruturação espacial e criatividade: Mostra alguma agitação motora para iniciar a tarefa, sendo que a estagiária escreve os objetos que a criança quer utilizar na tarefa. Inicia a construção, utilizando os mesmos materiais que foram planeados, mantendo-se na tarefa. Coloca alguns “quadrados” com encaixes de bastões, um arco no cimo de forma a sustentar uma bola grande (telhado). Com incentivo, confirma os objetos utilizados, ficando contente com o seu trabalho.

Coordenação motora e capacidade de planeamento: Construiu o seu percurso, no entanto necessitou de algum apoio da escolha de materiais, tendo escolhido algumas estações já feitas anteriormente, como atirar bolas ao cesto. Ainda colocou uma estação, onde teria de andar sobre uma “ponte” (revelando algum equilíbrio), e outra que consistia em jogar *bowling*, onde revelou bastante interesse e em duas jogadas conseguiu derrubar 7 pinos.

Memória: Escreveu uma tarefa que gostou bastante (*bowling*), no entanto, mostra não planear esta tarefa de escrita, não pensando em todas as tarefas que já fez. Todavia, escreveu rapidamente, seguindo de imediato para a atividade final, o escorrega, de onde saiu quando pedido, arrumando o material.

Estratégias: Autoavaliação na caligrafia; Autoavaliação na atenção; Atividade final como recompensa do bom desempenho a nível da atenção e controlo da impulsividade ao longo da sessão.

Comportamentos: Maior desatenção na tarefa de escrita e autoavaliação da caligrafia. Maior impulsividade em contexto ginásio do que na sessão passada, no entanto, quando chamado à atenção voltava à tarefa.

24 Maio

Objetivo: Avaliação final:

- leiter-R – avaliação da atenção mantida e dividida;
- Teste de avaliação de Ortografia – Ditado de palavras;
- Prova do PALPA -P - ditado de pseudopalavras;
- Teste de Avaliação da Consciência Fonológica;
- Teste de Leitura, compreensão e Resumo.

Sessão:

Leiter R: Revela alguma lentificação ao longo da realização das tarefas, com maior dificuldade na tarefa de atenção dividida, onde tem de mudar de foco da atenção de uma atividade para outra.

Avaliação da ortografia (ditado de palavras): Ainda revela algumas dificuldades ao nível dos ditongos e trocas percetivo-auditivas. Por vezes mostra-se um pouco distraído.

PALPA-P: Mostrou um bom desempenho, mantendo-se na atividade. Revela dificuldade em determinados ditongos (ei/ai) e comete alguns erros de omissão de letras.

Consciência fonológica: Revelou facilidade nas sílabas, com apenas alguma distração na manipulação silábica. Revela atenção e facilidade nas fonemas.

Leitura, compreensão e resumo: Começa de imediato a ler a história, revelando interesse. Mostra compreender o que lê, através do reconto e perguntas de interpretação. Apenas necessitou de algum incentivo para responder à questão de crítica.

Estratégias: Automonitorização da atenção em cada uma das tarefas da avaliação, com preenchimento da tabela com boneco verde, laranja ou vermelho.

Tirar aleatoriamente um papel com cada tarefa a desenvolver.

Comportamento: Maior desatenção e evitamento aquando questões de escrita.

31 Maio

Objetivo: Continuação avaliação final:

- d2 – teste de atenção;
- PRP - Prova de Reconhecimento de Palavras;
- ALEPE – leitura de palavras e pseudopalavras;
- Prova informal de escrita livre

Jogo à escolha do J.

Sessão:

Atenção (d2): Mostra atenção na tarefa, embora a faça de forma lenta.

PRP: Atento na tarefa, corrigindo várias opções que tinha colocado errado inicialmente.

ALEPE: Alguma inquietação no momento da atividade, distraíndo-se com algum material que se encontrava em cima da mesa. No entanto, revela uma boa prestação na leitura.

Escrita livre: Maior distração nesta atividade, escrevendo apenas 3 linhas, com um vocabulário muito pouco desenvolvido e frases simples.

Jogo livre: O J. escolheu o jogo da avalanche, revelando interesse e atenção. Aqui revela vontade de interagir com o outro.

Estratégias: Continuação do preenchimento da tabela de automonitorização e das tarefas escolhidas aleatoriamente.

Comportamento: Alguma recusa na tarefa de escrita.

Anexos N – Desenho J.

